



**Høgskolen  
i Innlandet**

Høgskolen i Innlandet

**Tove Elisabeth Myhre Jakobsen**

**Masteroppgave**  
**Feministiske og litteraturhistoriske**  
**perspektiver i *Karens Jul***  
**Andrespråksdidaktikk**

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2MIKSAVH3

**2023**

## Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie i norsk andrespråksdidaktikk. Hensikten med studien er å undersøke hvordan skjønnlitterære tekster brukes og tolkes i norskundervisningen på 10. trinn av voksne minoritetsspråklige elever, med fokus på feministiske og litteraturhistoriske perspektiver. Innenfor dette temaet ble problemsstillingen som følger:

*Hvordan kommer feministiske og litteraturhistoriske perspektiver til syne i to kvinnelige minoritetsspråklige elever på grunnskolenivås tolkning av Karens Jul av Amalie Skram?  
Hvordan kan lærerens undervisningsperspektiver bidra til å forklare elevenes tolkning?*

Som metode i masterprosjektet valgte jeg å bruke semistrukturert intervju av tre respondenter, en lærer og to minoritetsspråklige elever, for innsamling av det empiriske materialet. Elevene var kvinner av ulik alder og nasjonalitet, slik at deres kulturelle erfaringsbakgrunner kunne gi ulike grunnlag for tolkningen. Valget av metoder er gjort ut ifra formålet med undersøkelsen, å finne ut hvordan novellen *Karens Jul* brukes og tolkes i norskfaget ved voksenopplæringen for minoritetsspråklige elever.

I analysen tok jeg utgangspunkt i en hermeneutisk meningsfortolkende tilnærming, på grunn av at jeg hadde valgt teksttolkning som kvalitativ metode. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er også knyttet til reader-response-teori i forbindelse med litteraturundervisning i det flerkulturelle klasserommet, samt feministisk kjønnteori og litteraturhistorie.

Resultatene fra analysefunnene fra intervjuene med de minoritetsspråklige elevene viser at begge elevene ser hvordan Amalie Skram gjennom handlingsforløpet i novellen *Karens Jul* belyser fattigdoms- og dødsproblematikken i sin samtid. De ser Skrams sannsynlige intensjon med bruk av naturalistiske, realistiske skildringer i teksten, hvor hun gjennom karakteren Karen belyser og debatterer datidens samfunnsproblemer med fokus på hvordan unge fattige alenemødre ble behandlet og konsekvensene av utenomekteskapelig graviditet i et patriarkalsk samfunn. Det feministiske perspektivet sees i elevenes forståelse av Amalie Skram som kvinnelig forfatter på attenhundretallet, og i at elevene knytter handlingsforløpet i *Karens Jul* til sine egne liv. De minoritetsspråklige elevenes egne kulturelle forståelsesrammer knyttet til kjønn og kulturell bakgrunn gjorde at de kunne kjenne seg igjen i tekstens tematikk. Deres tolkning, refleksjon og forforståelse viste at de som kvinner identifiserte seg med karakteren Karen og hennes skjebne.

Analysefunnene etter intervjuet med læreren er i hovedsak knyttet til respondentens undervisningsmetoder i språkopplæring og visuell didaktikk, samt hans didaktiske refleksjoner rundt egen undervisning innenfor andrespråksdidaktikk. Læreren betraktet begrepsinnlæring som den viktigste didaktiske metoden i litteraturundervisningen i *Karens Jul*, også med tanke på litterær periode og feministisk perspektiv.

Mine funn om lærerens litteraturundervisning viser at relasjonen mellom lærerens undervisning og elevenes læring oppstår i begrepsinnlæring i bruk av Skrams novelle. Elevenes utbytte av litteraturundervisningen er gjennom den nødvendige språkinnlæringen for å kunne lese Skrams tekst. Men hovedfunnene i min analyse viser at det feministiske og litteraturhistoriske perspektivet kommer frem i elevenes tolkning av handlingsforløpet, og i deres forståelse av karakteren Karen i novellen *Karens Jul*, med utgangspunkt i deres kjønn og kulturelle erfaringsbakgrunner fra sine respektive hjemland.

## Abstract

This master thesis is a qualitative research study within Norwegian as second language didactics. The aim of this thesis is to examine how fictional texts are used and interpreted in tenth year Norwegian classes by adult immigrant pupils, with a focus on feminist and literary historical perspectives. Within this subject, my research questions became as follows:

*In what ways do feminist and literary historical perspectives become apparent in two female minority language speaking pupils' interpretation of the short story *Karens Jul* by Amalie Skram? In what ways can the didactic perspectives of their teacher contribute to explain the pupils' interpretations?*

When it comes to my methodology, I chose to collect my empirical material through semi-structured interviews with three respondents; one teacher and two pupils at the Learning Centre, an educational facility that teaches Norwegian to new adult immigrants. The pupils were both women, but of different ages and nationalities, so that their cultural experience backgrounds would offer a certain variation. My choice of methodology was done based on the aforementioned purpose of the study; finding out in what ways *Karens Jul* is used and interpreted within the Norwegian as a second language subject at an adult educational facility for minority language speaking students.

The initial approach of my analysis was one of hermeneutical meaning interpretation, based on my choice of text interpretations as a qualitative research method. The theoretical basis of my thesis also includes the use of reader-response criticism when looking at literature teaching in a multi-cultural classroom, as well as feminist gender theory and literary history.

The findings from my analysis of the interviews with the adult immigrant pupils show that both see how Amalie Skram, through the course of events of the short story *Karens Jul*, spotlights her time's societal problems related to poverty and death. They see the author's likely intent in using naturalistic realistic descriptions in her text, where she uses the character Karen to raise the subjects of contemporary societal problems, focusing on how young, poor single mothers were treated and on the consequences of having a child out of wedlock in a patriarchal society. The feminist perspective is seen in how the pupils understand Amalie Skram as a female nineteenth century writer, as well as in how the pupils connect the course of events of *Karens Jul* to their own lives. The immigrant pupils both had cultural frames of

reference and understanding in relation to gender and cultural background that made them able to empathize with the themes of the short story. Their interpretations, reflection and prior understanding show that they as women identified with the main character Karen and her destiny.

My analysis findings from the interview with the teacher are mainly connected to the respondent's methods of teaching language and his use of visual didactics, as well his didactic reflections on his own teaching within the subject of second language didactics. The teacher considered concept comprehension the most important didactic method in teaching literature, including the literary period and the feminist perspective.

My findings about the teacher's literature teaching shows that the relation between the teacher's teaching and the pupils' learning occurs when working with concept comprehension using Skram's short story. The student's benefit from literary tuition through the language learning necessary to read Skram's text. But the main findings in my analysis show that the feminist and literary historical perspectives emerge in the pupils' interpretation of the course of events, and in their understanding of the character Karen with a basis in their gender and cultural experience backgrounds from their respective native countries.

## Forord

Dette masterprosjektet markerer slutten på mitt utdanningsløp som lærer. Takk til alle som har forelest i de ulike emnene på studiet. Det har vært spennende, lærerikt, krevende og morsomt å ta lektorutdanning.

En vakker bukett med mennesker som fortjener en stor takk er:

Først og fremst en stor takk til min dyktige veileder, Eirin Haug Bordal, høgskolelektor ved Høgskolen i Innlandet. Du har hatt troen på meg og masterprosjektet mitt gjennom hele prosessen. Du har veiledet, gitt råd og fått meg til å strekke meg lengre enn det jeg hadde trodd var mulig.

Jeg ønsker å takke rektor og lærer ved et voksenopplæringscenter som hjalp meg med å få gjennomført intervjuene. Og stor takk til mine intervjurespondenter. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til!

Takk, til Mette for at du er en god venninne. Gode samtaler og yogaøvelser har hjulpet meg gjennom denne tiden.

En stor takk til familien min «Myhreklanen», som har heiet meg frem når det har vært krevende og jeg har tvilt på meg selv. En stor takk til mamma som hver gang jeg ga uttrykk for tvil sa: «Dette klarer du!».

En stor takk til min kjære datter, Oda, som har hjulpet meg med engelsk oversettelse, lest korrektur og delt sin kunnskap med meg om så mangt. Du har vært en fantastisk støtte!

En spesiell takk går til min kjære Henning som har oppmuntret og lagt alt til rette for meg i disse årene med godt humør, forståelse og varme klemmer. Jeg hadde ikke klart dette uten deg!

Til slutt vil jeg takke hunden min, Lotta! Du har fått meg ut på tur og gitt meg masse kos når jeg har trengt det som mest.

Hamar, 2023

Tove Elisabeth Myhre Jakobsen

# Innholdsfortegnelse

Norsk sammendrag .....	i
Abstract .....	iii
Forord .....	v
Innholdsfortegnelse .....	vi
<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Problemsstilling og formål .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Tidligere forskning .....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Oppgavens oppbygging .....</b>	<b>4</b>
<b>1.4 Oppsummering .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Teoretiske perspektiver .....</b>	<b>6</b>
<b>2.1 Skjønnlitteratur i norskfaget .....</b>	<b>6</b>
2.1.1 Læreplanen om norskfaget .....	7
2.1.2 Litteraturkanon i norskfaget .....	8
2.1.3 Amalie Skram & naturalismen .....	9
<b>2.2 Litteraturundervisning i det flerkulturelle klasserommet .....</b>	<b>11</b>
2.2.1 Didaktikk .....	11
2.2.2 Andrespråksdidaktikk .....	12
2.2.3 Litteraturdydidaktikk .....	13
2.2.4 Reader-response teori .....	15
<b>2.3 Hermeneutisk vitenskapsteori .....</b>	<b>16</b>
<b>2.4 Feministisk litteraturteori .....</b>	<b>17</b>
2.4.1 Simone de Beauvoir .....	17
2.4.2 Elaine Showalter .....	19
<b>2.5 Oppsummering av teoretiske perspektiver .....</b>	<b>20</b>
<b>3. Metode .....</b>	<b>22</b>
<b>3.1 Metodevalg .....</b>	<b>22</b>
<b>3.2 Utvalg av respondenter .....</b>	<b>25</b>
<b>3.3 Intervju .....</b>	<b>25</b>
<b>3.4 Transkribering som analysestrategi .....</b>	<b>29</b>
<b>3.5 Forskningsetikk .....</b>	<b>30</b>
<b>3.6 Oppsummering .....</b>	<b>32</b>

<b>4. Analyse</b> .....	33
<b>4.1 Analyse av intervju av lærer</b> .....	33
4.1.1 Didaktikk .....	34
4.1.2 Feminisme .....	40
4.1.3 Litteraturhistorie .....	41
<b>4.2 Analyse av intervjuene av Amina og Sibel</b> .....	42
4.2.1 Feminisme .....	43
4.2.2 Litteraturhistorie .....	49
4.2.3 Didaktikk .....	52
<b>4.3 Oppsummering</b> .....	54
<b>5. Drøfting</b> .....	55
<b>5.1 Didaktikk</b> .....	55
5.1.1 Valg av skjønnlitteratur i norskfaget .....	55
5.1.2 Skjønnlitteratur og språkinnlæring .....	61
<b>5.2 Feministiske lesninger</b> .....	67
5.2.1 Forfatter .....	67
5.2.2 Karakteren Karen og moralhistorie .....	69
5.2.3 Likestilling og sosial klasse .....	73
5.2.4 Individuell erfaring som kvinne .....	75
<b>5.3 Litteraturhistoriske lesninger</b> .....	76
5.3.1 Naturalismen og moralhistorie .....	76
<b>5.4 Oppsummering</b> .....	78
<b>6. Avslutning</b> .....	79
<b>6.1 Oppsummerende konklusjon</b> .....	79
<b>6.2 Avsluttende kommentar</b> .....	81
<b>7. Referanseliste</b> .....	83
<b>8 Vedlegg</b> .....	85
<b>8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD</b> .....	85
<b>8.2 Vedlegg 2: Forespørsel og samtykkeskjema</b> .....	87
<b>8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide</b> .....	90



## 1. Innledning

En sentral del av norskfaget er skjønnlitteratur. Læreplanen i norsk, *Kunnskapsløftet 2020* sier om ett av kompetansemålene etter 10. trinn at elevene skal kunne lese og reflektere over formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler i skjønnlitterære tekster på begge målformer, samt oversettelse fra samisk og andre språk (NOR 01-06). Skjønnlitterære tekster er fiktive fortellinger som er kanoniserte og som skal gi elever i den norske skole både kunnskap, dannelse og underholdning. En viktig kvinnelig norsk forfatter, som de fleste av elevene møter i løpet av sin skolegang, er den naturalistiske forfatteren Amalie Skram (1846-1905). Hun har med sitt forfatterskap fått en fremtredende og betydningsfull plass i norsk litteraturhistorie. I 1885 publiserte hun *Karens Jul*; En naturalistisk og samfunnskritisk novelle som gjenspeiler virkeligheten for mange kvinner på attenhundretallet. Novellen har blitt stående i norsk litteraturhistorie som en klassiker.

De var stendøde begge to. Barnet laa op til Moderen og holdt endnu i Døden Brystet i Munden. Nedover dets Kind var der fra Brystvorten silet nogle Draaber størknet på hagen. Hun var forfærdelig udtæret, men paa Ansigtet laa der som et stille Smil. ”Stakkars jente, for Jul hun fik” mumled Konstabelen, mens han visked sig i Øjet (Skram, 1885).

Avslutningen på Amalie Skrams novelle *Karens Jul* gjorde et sterkt inntrykk på meg første gang jeg leste den på ungdomsskolen på 1980- tallet. Jeg husker den uvanlige stillheten i klasserommet. Dette minnet har jeg tatt med meg og jeg har vært like spent hver gang jeg har presentert novellen for mine elever på 10. trinn: Hvordan ville de komme til å tolke den skjønnlitterære teksten?

Det var først under masterstudiet jeg fikk kjennskap til bruk av resepsjonsteori i litteraturundervisningen. Hvordan elevene leser ut fra sine egne perspektiver, og hvordan de skaper mening ved å lese skjønnlitterære tekster ut fra sine respektive sosiale, kognitive og kulturelle bakgrunner. For et par år siden begynte jeg å jobbe som norsklærer på et læringscenter med voksne minoritetsspråklige elever som fulgte et grunnskoleløp. Det var da spiren til problemsstillingen i prosjektet mitt tok form. Hvordan tolker elever med en flerkulturell bakgrunn vår klassiske litteratur? Ville det være annerledes enn det jeg tidligere hadde erfart som norsklærer i ungdomsskolen? Med dette som utgangspunkt ble temaet i masteroppgaven: *Karens jul* av Amalie Skram i undervisningen av voksne minoritetsspråklige elever.

## 1.1 Problemsstilling og formål

I lys av refleksjonene jeg har nevnt ovenfor er jeg spent på hvilke litteraturdidaktiske valg læreren tar for å fremme voksne minoritetsspråklige elevers evne til å analysere og tolke en kanonisert skjønnlitterær tekst i andrespråksundervisningen.

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan skjønnlitterære tekster brukes og tolkes i norskundervisningen på 10. trinn av voksne minoritetsspråklige elever. På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemsstilling:

*Hvordan kommer feministiske og litteraturhistoriske perspektiver til syne i to kvinnelige minoritetsspråklige elever på grunnskolenivås tolkning av Karens Jul av Amalie Skram? Hvordan kan lærerens undervisningsperspektiver bidra til å forklare elevenes tolkning?*

Sentrale forskningsspørsmål er:

1. Hvordan tolker to minoritetsspråklige elever på 10. trinn Amalie Skrams novelle *Karens Jul*? Viser tolkningen et feministisk og/eller et litteraturhistorisk perspektiv?
2. Hva legger læreren vekt på i undervisningen i *Karens Jul* med tanke på litterær periode og feministisk perspektiv?

## 1.2 Tidligere forskning

Det har tidligere blitt forsket en del på Amalie Skrams litteratur. Hennes ekteskapsromaner og hospitalromaner har blitt satt under lupen av blant annet Liv Køltzows, med fokus på selvbiografiske trekk i romanen, mens Dr. Janet Garton har forsket på Skrams korrespondanse. Gartons arbeid resulterte i biografien *Amalie: Et forfatterliv* (2011). I min masteroppgave er fokuset på Amalie Skrams forfatterskap, og hvordan hun leses og tolkes i andrespråksklasserommet. Eksempler på tidligere forskning som ble relevant for meg å se nærmere på, er masteroppgaven til Tonje Marie Ellingsen: *Minoritetsspråklige elevers møte med litteraturlesing. En kvalitativ studie av litteraturens potensiale i norskundervisningen* fra 2017, og den vitenskapelige artikkelen i LNU: *Samtalesjangre i andrespråksklasserommet: Litteraturundervisning med voksne grunnskoleelever*, som universitetslektor Lene Anundsen publiserte i 2021.

Tonje Marie Ellingsen (2017) undersøkte minoritetsspråklige elevers møte med litteraturlesing hvor hensikten med studiet var å kartlegge om man kunne jobbe med litteratur på flere måter og nivåer i andrespråksklasserommet. Ellingsens problemsstilling er knyttet til

ord- og begrepslæring og kulturforståelse i lesing av Amalie Skrams *Karens Jul*: «Hvordan kan arbeid med litteraturen i norskfaget hos minoritetsspråklige elever være en kilde til 1) ord- og begrepslæring, 2) kulturforståelse?» (s. 2). Ellingsens forskning foregikk i et flerspråklig klasserom hvor hun samlet inn data fra to informantgrupper av minoritetsspråklige elever. Hun påpeker at hensikten ikke er å sammenligne funnene, men kun å sette søkelys på litteraturens potensial i norskundervisningen. Formålet med undersøkelsen er å se hvordan man kan arbeide med litteratur på ulike måter, nivåer og med ulike perspektiver med minoritetsspråklige elever. Hun delte informantene inn i to grupper, hvor den første informantgruppen, som besto av fem ungdomsskoleelever fra en innføringsklasse, rettet seg mot ord- og begrepslæring. Den andre informantgruppen, som bestod av seks elever fra videregående skole, rettet seg mot kulturforståelse (s. 2). Funnene fra ord- og begrepslæringen viste, ifølge Ellingsen (2017), at å jobbe med nye ord i forkant av lesingen var en god strategi for å kunne få en god forståelse av innholdet av *Karens Jul*, i motsetning til å forklare underveis. Morsmålet ble benyttet parallelt for å oppnå god læring. Funnene fra problemsstillingen, som var rettet mot kulturforståelse, viste at attenhundretallsnovellen kunne ses i sammenheng med elevenes kjennskap til tematikken, samt egne referanserammer (s. 74).

Lene Anundsen (2021) skriver om hvordan den litterære samtalen i andrespråksklasserommet arter seg med en åpen tilnærming til litteraturen, hvor hensikten med samtalen ikke er å komme fram til et fasitsvar, men å se på tekstens tolkningsmuligheter. Anundsen (2021) viser til Aase (2005) som hevder at den åpne samtalen, i motsetning til en lukket samtale, har mulighet til å undersøke tekstens tolkningsmuligheter og flertydighet. Den institusjonsbundne kommunikasjonssituasjonen forutsetter begrepsforståelse, samt lese og fortolkningsstrategier (s. 74). Videre påpeker Aase (2005) ifølge Anundsen at det først og fremst er læreren som, ved å være modell og gjennom å introdusere og bruke litterære begreper, viser elevene hvordan man kan ha en helklassesamtale om litteratur som en egen sjanger. For at den litterære samtalen skal kunne fungere er lærerens rolle som samtaleleder viktig (s. 74).

Anundsens (2021) undersøkelse av en undervisningskontekst med voksne andrespråksbrukere og deltakere på grunnskolenivå, foregikk i en periode på fire måneder. Hun observerte tre lærere og to klasser som besto av fjorten til tjue elever. Elevene ble presentert for ulike litterære sjangre, som skulle tolkes i fellesskap gjennom helklassesamtale. Den litterære samtalen foregikk i økter hvor elevene leste romaner og samtidsnoveller. Anundsens

overordnede forskningsspørsmål var: «å identifisere samtalesjangre om litteratur i et utvalg grunnskoleklasser der samtlige elever er andrespråksbrukere» (s. 77). Anundsen (2021) studerte den litterære samtalen hos voksne minoritetsspråklige på grunnskolenivå, med fokus på hvordan samtaler om litterære tekster foregår når lærer og elever benytter seg av undervisningsspråket og tekster på ulike måter. Det overordnede formålet med samtalsjangeren, som forekommer i undervisningskonteksten er ifølge Anundsen (2021), å gjøre elevene i stand til å forstå teksten på ord- og handlingsnivå. Om funnene i undersøkelsen sier hun at de er en bekreftelse av lærerens rolle som helt avgjørende som samtaleleder i klasserommet. Når klasseromsamtale blir forstått som en egen samtalsjanger, vil læreren få en ny forståelse av egen praksis og samtalsjangeren kan bli et egnet undervisningsverktøy. Dette skjer når man skal reflektere over innholdet i litterære tekster med vekt på utdyping og problematisering, samt å kunne verbalisere egne synspunkter og erfaringer. utfordringer i andrespråksklasserommet kan ifølge Anundsen være å gjøre den litterære samtalen om ulike tekster på samme tidspunkt om til språkarbeid, litteraturarbeid og refleksjon (s. 74, 86).

Anundsen og Ellingsens forskning viser at jeg, i likhet med dem, har et ønske om å studere hvordan man kan bruke litteratur i et andrespråksklasserom. Anundsens funn etter analyse viser hvor viktig arbeidet med språk, litteratur og refleksjon er i den litterære samtalen i klasserommet. Undersøkelsen viser en didaktisk tilnærming gjennom metodebruk i norskundervisningen. Lesestrategier og undervisningsmetoder vil bli vektlagt i min undersøkelse, men i motsetning til Anundsen vil det ikke stå sentralt i forskningen. I likhet med Ellingsen har jeg valgt å bruke *Karens Jul* av Amalie Skram i forskningen med vekt på en kulturell forståelse, men min problemsstilling og mine forskningsspørsmål er noe ulike. Jeg ønsker å gjøre rede for et feministisk og/eller litteraturhistorisk perspektiv i elevenes fortolkning av novellen *Karens Jul*, og ikke ha hovedfokuset på ord- og begrepslæring. Den kvalitative metoden jeg ønsker å bruke i studiet er semistrukturert intervju av tre respondenter: En norsklærer og to elever med ulik alder og kulturell bakgrunn.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven min er delt inn i seks hovedkapitler. Det første kapitlet starter med at jeg informerer om bakgrunnen for oppgavens tematikk. Videre følger problemsstillingen, med forskningsspørsmål, som tar utgangspunkt i et feministisk og litteraturhistorisk perspektiv. Deretter viser jeg til tidligere forskning på Amalie Skram (Køltzow & Garton m. fl),

forskning på litteratur i det flerspråklige klasserommet (Anundsen m. fl) og forskning på Skram i det flerspråklige klasserommet (Ellingsen). I det andre kapitlet vil jeg presentere oppgavens teoretiske perspektiver. Her har jeg innledningsvis valgt å starte med å si litt om skjønnlitteratur i norskfaget. I denne tekstdelen vil jeg blant annet kort presentere forfatteren Amalie Skram, og novellen *Karens Jul* med en analytisk tilnærming til tekstens naturalistiske trekk. I denne sammenheng vil jeg vektlegge naturalismen som litterær retning. Deretter ønsker jeg å gjøre rede for litteraturundervisningen i det flerkulturelle klasserommet. Her vil det i hovedsak dreie seg om litteraturdidaktikk, språkdidaktikk og andrespråksdidaktikk. Videre følger hermeneutisk vitenskapsteori og feministisk kjønnsteori. I kapittel tre vil jeg gjøre rede for mitt metodevalg i forskningsprosjektet. Den kvalitative metoden jeg ønsker å bruke i forskningen er semistrukturert intervju, av tre respondenter: En norsklærer, og to elever med ulik alder og kulturell bakgrunn. I metodekapitlet vil forskningens reliabilitet og validitet bli gjort rede for, i tillegg til etiske overveielser. I kapittel fire vil jeg presentere og analysere forskningsresultatene. Empirien i masterprosjektet vil være basert på analyse av forskningsfunnene etter endte intervjuer. I kapittel fem drøfter jeg forskningsfunnene i lys av det teoretiske rammeverket som jeg har presentert tidligere i oppgaven. Til slutt, i kapittel seks, vil jeg komme med en avslutning, hvor jeg oppsummerer og konkluderer, og kommer med en avsluttende kommentar hvor jeg reflekterer over forskningsresultatene og videre forskning.

#### 1.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hva jeg ønsker å forske på og begrunnet hvorfor jeg har valgt dette emnet. Deretter har jeg sett på tidligere forskningstradisjoner rundt Amalie Skram sitt forfatterskap og hva min forskning viser i relasjon til dette. Avslutningsvis har jeg beskrevet oppgavens oppbygging. I det påfølgende kapitlet ønsker jeg å gjøre rede for teorien jeg vil basere min forskning på.

## 2. Teoretiske perspektiver

Problemsstillingen for masteroppgaven handler om voksne minoritetsspråklige elevers evne til å tolke novelle *Karens Jul* av Amalie Skram med fokus på feministiske og/eller litteraturhistoriske trekk. Videre fokuserer problemsstillingen på litteraturdidaktiske metoder læreren bruker for å fremme elevenes evne til å analysere og tolke den skjønnlitterære teksten. I dette kapitlet presenterer jeg teori knyttet til det å undervise i, lese, tolke og forstå Skrams skjønnlitterære tekst. Jeg har valgt å dele opp kapitlet i underkapitlene: skjønnlitteratur i norskfaget, litteraturundervisning i det flerkulturelle klasserommet, hermeneutisk vitenskapsteori og feministisk litteraturteori.

### 2.1 Skjønnlitteratur i norskfaget

Norskfaget er et mangfoldig fag og har mange funksjoner i dagens skole. Det er et identitetsfag, et kulturfag og et danningsfag, men det er òg et estetisk fag og et redskapsfag. I kunnskapsløftet (2020) er faget delt inn i tre hovedområder: *Muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur*. Om den nye læreplanen sier Fjørtoft (2018) at den legger ikke like stor vekt på sentrale kanontekster som tidligere planer, men har mer fokus på sammensatte eller multimodale tekster (s. 56). Videre sier Fjørtoft (2018) om norskfaget at det skal være et allmenndannende fag hvor hele eleven får utviklet seg som menneske. Når eleven utvikler en bevissthet rundt egen eksistens og på hvordan verden fungerer, er det at faget blir allmenndannende. Kunnskapen om virkeligheten handler også om hvordan kunnskapen blir gjengitt i norskfagets tekstutvalg (s. 68-69).

Det er to ulike perspektiver på norskfaget, påpeker Hamre (2017). I det første perspektivet skal elevene lære å reflektere over det de skriver og leser, gjennom en økende grad av tekstkompetanse. Norskfaget blir da et redskapsfag som gir elevene kunnskap og kompetanse til å være en del av samfunnet. Det andre perspektivet er fagets danningsperspektiv, noe som gir elevene kulturell, historisk og samfunnsmessig kompetanse gjennom undervisning i en gitt teksttradisjon (s. 15-16).

Fjørtoft og Hamre har flere perspektiv på norskfaget i undervisning av minoritetsspråklige elever. Det er norskfaget som kunnskapsfag, dannelsesfag og redskapsfag, som viser at faget inneholder flere sett med holdninger og verdier, i tillegg til utviklingen av ulike ferdigheter, som er av betydning for elevene i norskundervisningen av minoritetsspråklige elever (Fjørtoft,

2018, s. 68-69; Hamre, 2017, s. 15-16). I andrespråksklasserommet vil elevene få kunnskap om og forståelse for vår litterære kulturarv, samt styrke muntlige ferdigheter og leseferdigheter. Tekstforståelsen av novellen *Karens Jul* vil gjenspeile leseferdighetene til respondentene som deltar i min undersøkelse, men også de muntlige ferdighetene som brukes i den litterære samtalen i klasserommet. Elevenes kritiske lesing av novellen vil fremme refleksjon som vil gjenspeiles gjennom deres tekstfortolkning av novellen. Fra Fjørtoft og Hamre sine perspektiver på norskfaget vil jeg videre vise hvilke rammer læreplanen *Læreplan i norsk* (NOR 01-06) gir for litteraturundervisningen til mine respondenter.

### 2.1.1 Læreplanen om norskfaget

Det har blitt laget en læreplan i norsk som er rettet mot undervisning av minoritetsspråklige elever i dagens skole: *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR 07-02), men respondentene som deltar i min undersøkelse følger den ordinære læreplanen i norsk, *Læreplan i norsk* (NOR 01-06) fra 9.-10.trinn. Læreplanen i norsk, *Kunnskapsløftet 2020* (NOR 01-06) er en forpliktende forskrift for alle norske skoler i henhold til opplæringsloven. Læreplanen sier om formålet med opplæringen, at faget norsk skal gi eleven innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven vår. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende felleskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, NOR 01-06, Formålet med opplæring). Videre står det om opplæringens verdigrunnlag i norskfaget: «Det er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære [...]» (Kunnskapsdepartementet, NOR 01-06, fagets relevans og sentrale verdier). Læreplanen legger også vekt på opplæring i grunnleggende ferdigheter. Muntlige ferdigheter og leseferdigheter er viktige i norskfaget. Muntlige ferdigheter er å kunne samhandle med andre mennesker gjennom å lytte, samtale og fortelle. Elevene skal lære å lese og reflektere over sakprosa, skjønnlitterære tekster og sammensatte tekster. I tillegg skal elevene lære å bruke ulike lesestrategier, samt få kunnskap innen kritisk lesing av tekster (Kunnskapsdepartementet, NOR 01-06, Grunnleggende ferdigheter). Om elevenes litterære opplevelse innenfor norskfaget sier læreplanen at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål [...]» (Kunnskapsdepartementet, NOR 01-06, Fagets relevans og sentrale verdier). Litteratursynet i *Kunnskapsløftet 2020* er knyttet til kompetansemålene, der målet for opplæringen etter 10. trinn er at elevene blant annet skal kunne lese skjønnlitteratur og

sakprosa på bokmål og nynorsk, der de skal reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler. Videre skal elevene kunne sammenligne og tolke skjønnlitteratur i forskjellige litterære sjangre ut fra egen samtid og historisk kontekst (Kunnskapsdepartementet, NOR 01-06, Kompetansemål og vurdering).

Bakgrunnen for bruk av litteraturundervisning i dagens skole kom med læreplanen L97, hvor litteraturhistorisk kunnskap ble et krav. Først med Kunnskapsløftet 2006 ble det lagt vekt på den norske kulturarven. Gjennom den historiske dimensjonen skulle elevene nå tolke skjønnlitteratur og sakprosa fra fortid til samtid (Steinfeld, 2009, s. 184, 187). I *Kunnskapsløftet 2020* er det ikke lagt noen føringer for hvilke forfatterskap og tekster det skal undervises i. Det er heller ikke gitt føringer for hvilke samtidstekster og klassiske tekster som skal vektlegges i norskundervisningen. Fra hva læreplanen sier om norskfaget vil jeg videre ta for meg litteraturkanon i norskfaget, for å se hvilken plass Amalie Skram har i den litterære kanon.

### 2.1.2 Litteraturkanon i norskfaget

Kanonbegrepet er i dag et litteraturfaglig begrep, som brukes om forfatterskap og litterære verk som er betydningsfulle i dannelsen av en nasjonal identitet, har plass i litteraturhistorien, samt er pensum ved ulike utdanningsinstitusjoner (Steinfeld, 2009, s. 173).

Weinreich (2004) definerer kanonlister som de listene som inneholder litterære verk som man mener er viktige for befolkningen å lese eller stifte bekjentskap med. Ifølge Weinreich sin teori om kanonlister vil novellen *Karens jul* av Amalie Skram gå innunder kategorien åpen kanon, fordi forfatteren samt det litterære verket, er i en oppstilt kanonliste som er offentliggjort av et forlag eller av en myndighet. Novellen vil være en ikke-institusjonell kanon, fordi den ikke er pålagt brukt i undervisningen av et departement eller en læreplan. Den vil òg betegnes som ikke-forskriftsmessig kanon, så lenge det ikke foreligger et krav om at teksten skal brukes i undervisningen på et bestemt alderstrinn (s. 11-19).

Litteraturhistoriske framstillinger kan virke kanoniserende, fordi de er dannet av kanon. Framstillingene vil kunne bli intertekstuelle, fordi kanoniseringen er et resultat av repetisjoner av ulike litteratursyn og konvensjoner, samt litterær smak. Kanoniseringen vil med dette ha en opprinnelse ut fra vanetenkning og konvensjonalitet, og ikke bare ut fra kvalitativt grunnlag (Aamotsbakken, 2002, s. 2-4). Til tross for at kanon dannes og endres gjennom tid så vil klassisk litterær kanon forbli uendret, uavhengig av om det er en generell litterær kanon eller en skolebokkanon. Dette begrunner Aamotsbakken (2002) med at det finnes skrevne og



uskrevne normer for hvilke litterære tekster som skal kanoniseres. Disse normene kan man se i planene som blir brukt i grunnskolen og i videregående skole. I epokebetegnelser og anbefalinger om hva som bør være med i pensumet kan forfattere, samt verk eksplisitt tilrådes å bli tatt med. Dette gjelder spesielt for våre klassikere. Denne utvelgelsen av tekster er en form for kanontenkning. Årsaken til at den klassiske litterære kanon har overlevd som kanon, kan være kvaliteten på tekstene, selv om det er vanskelig å fastslå verdikriterier på kanoniseringen (s. 4, 9,10, 12). Om forfatteren Amalie Skram og hennes forfatterskap sier Aamotsbakken (2002) at Skram er en kanonisert forfatter, fordi hun er en «gjenganger» som har blitt brukt og fortsatt brukes i alle skoleantologier (s. 5 & 21).

En av respondentene i min undersøkelse er lærer ved voksenopplæringen for minoritetsspråklige elever. I norskundervisningen på tiende trinn bruker læreren novellen *Karens Jul* av Amalie Skram for å fremme kunnskap om og forståelse av kulturhistorie og litteratur. Dette gjorde det mulig for meg å undersøke hvordan feministiske og litteraturhistoriske perspektiver blir forstått i litteraturundervisning av to kvinnelige minoritetsspråklige elever med ulik alder og kulturell erfaringsbakgrunn.

### 2.1.3 Amalie Skram & naturalismen

Den norske forfatteren Amalie Skram (1846-1905) er blant attenhundretallets største naturalistiske forfattere. Skram var en av «De moderne gjennombruddsforfattere», og hennes forfatterskap viser en kritisk skildring av samfunnets ytre sosiale forhold, samt enkeltindividets indre sjeleliv. I sitt forfatterskap skildrer Skram kvinners seksualitet, kjærlighet og sosialisering i samliv og i samfunnet ut fra et naturalistisk grunnsyn. I hovedsak skrev hun romaner, men også et drama og flere noveller og fortellinger.

Da Amalie Skram utgav sine romaner med modige kvinneskildringer og ekteskapskritikk var det i kjølvann av sedelighetsdebatten, en større samfunnsdebatt om sedelighet og seksualmoral som fant sted i Norge på 1880-tallet. Kvinnesaken var sentral, og man var opptatt av likestilling mellom kjønnene, men også temaet seksuell avholdenhet før ekteskapet. Skram viser med flere av sine kvinnelige karakterer kontrasten mellom to kvinnesyn: det radikale og det patriarkalske. Samfunnet hadde ifølge Andersen (2020) en patriarkalsk maktstruktur, hvor ekteskapet hadde en autoritær struktur. I borgerskapet rådet det store ulikheter mellom kjønnene. Kvinner skulle være jomfruelige og ikke ha seksuell erfaring før ekteskapet. De skulle som kjønn være seksuelt passive. I Skrams forfatterskap ser man at hun skildrer kvinner som seksuelle driftsvesener, men òg hvordan kvinnens individualitet og seksualitet undertrykkes av et patriarkalsk samfunn (s. 270, 273).

Novellen *Karens Jul* av Amalie Skram handler om den fattige, unge kvinnen Karen og hennes nyfødte barn. Handlingen finner sted i Kristiania. Det er førjulstid og politikonstabelen patruljerer nede på kaia. Han finner Karen og spedbarnet, som har søkt ly i en rønne. I en fillete bylt ligger barnet og dier hennes bryst. Hun har mistet sin stilling på grunn av graviditeten og vet ikke hvem barnefaren er. Politikonstabelen lar henne og barnet få være der i tre dager. På julaften finner han Karen og barnet døde, frosset i hjel (Skram, 1885).

I 1885 utgav Skram novellen *Karens Jul*, som et innslag i julenummeret i den danske avisen, *Politiken*. Novellen var en skarp kritikk av samfunnets fattigdom, samt undertrykking av enslige mødre. Novellen er en av Skrams naturalistiske tekster, og viser kjønns- og fattigdomsproblematikken på slutten av attenhundretallet gjennom hovedkarakteren Karens liv og endelikt. Med deterministiske forutsetninger beskriver Skram Karens liv og død med alle deres detaljer og nyanser (Andersen, 2020, s. 269-274).

Naturalismen er en kunstrømning med opphav i Europa (1870-1900) som ønsket å overgå den realistiske skildringen av virkeligheten. Menneskesynet var deterministisk og pessimistisk, med liten tro på forandring. Sosial konflikt, teorier om arv og miljø, sykdom og død er temaer i naturalistisk diktning (Lothe et al, 1998, s. 172-173). Naturalismen åpnet ifølge Andersen (2020) opp for nye temaer og motiver i litteraturen. Den dikteriske framstillingen skildret nå det heslige, det stygge og det avskyelige, seksualdrift og sykdom, degenerasjon og fattigdommens realitet. En naturalistisk litterær kontekst viser en dokumentarisk skildring av virkeligheten (s. 273).

Novellen *Karens Jul* tematiserer fattigdom i Norge på 1880-tallet. Handlingen foregår i førjulstiden i Kristiania. Karakterene i novellen er Karen, barnet og politikonstabelen. Naturalistiske trekk kommer til uttrykk i novellen gjennom detaljerte person- og miljøskildringer, samt språkbruk. Det er en deterministisk og pessimistisk skildring av datidens virkelighet.

Karakteren Karen er en representant for fattige, unge og enslige mødre i samfunnet på slutten av attenhundretallet. Politikonstabelen er en representant for samfunnets offentlighet. Hans sosiale bakgrunn kommer fram gjennom språket som har færre dialektord og et finere talemål enn Karen, som formulerer seg på et enkelt gatespråk. Skram bruker dialekter og sosiolekter for å vise sosiale forskjeller, og det er gjennom Karens replikker man ser at hun kommer fra en lavere klasse enn politikonstabelen.

Karen er et produkt av arv og miljø, og personlig frigjøring er ikke mulig, hun kan ikke endre sin livssituasjon og bakgrunn. Hun kommer fra et fattig hjem, faren er død og stemoren har kastet henne ut. Hun har mistet sin post hos madam Olsen på grunn av graviditeten som er et resultat av et tilfeldig møte, noe som viser Karens seksuelle drifter. Skrams skildring er pessimistisk. Fattige mennesker kan ikke endre sin skjebne, fordi den er bestemt av arv og miljø. Karens skjebne er i tekstens handlinger i tråd med naturalistenes deterministiske syn på livet.

Alle groteske detaljer skal belyses i naturalistiske tekster. I *Karens Jul* kommer dette blant annet til uttrykk når politikonstabelen kommer til trehuset etter tre dager: ”De var stendøde begge to. Barnet laa op til Moderen og holdt endnu i Døden Brystet i Munden. Nedover dets Kind var der fra Brystvorten silet nogle Draaber Blod (Skram, 1885).

Novellen *Karens Jul* er en naturalistisk samfunnskritikk. Skram kan ha brukt teksten med hensikt, med sine sterke litterære og språklige virkemidler, til å belyse hvordan man behandlet fattige, enslige mødre i Norge på slutten av attenhundretallet. I likhet med andre naturalister ønsket hun å vekke menneskenes samvittighet for å skape en endring i samfunnet. Dette samvittighetsaspektet er også interessant når jeg ser på hvilke feministiske og naturalistiske trekk som blir vektlagt i teksttolkningen av voksne minoritetsspråklige elever, i tråd med problemsstillingen i min masteroppgave.

## 2.2 Litteraturundervisning i det flerkulturelle klasserommet

I dagens skole møter elevene et mangfoldig tekstunivers i litteraturundervisningen i norskfaget. Jeg ønsker i min analyse kun å kaste lys over bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen av minoritetsspråklige elever. Her vil jeg gjøre rede for ulike didaktiske teorier og sentrale begreper som er knyttet til undervisning av minoritetsspråklige elever i det flerkulturelle klasserommet.

### 2.2.1 Didaktikk

Norskfaget er et fag hvor både barn og unge skal utvikle sine språklige og kulturelle evner. De skal bli selvstendige lesere og skrivere, samt utvikle evnen til deltakelse og samarbeid. I tillegg til at elevenes språksans skal utvikles, skal norskfaget bidra til at elevene får utviklet sine uttrykk – og sine kritiske evner (Fjørtoft, 2018, s. 15). Ifølge Fjørtoft (2018) er det grunnleggende for fagdidaktikken spørsmålene om hva undervisningen handler om, hvordan undervisningen skjer og hvorfor det skal undervises i dette. Den didaktiske trekanten som består av hva-, hvordan- og hvorfor spørsmål som danner utgangspunkt for de konkrete og

praktiske valg en lærer må gjøre for å oppnå didaktisk refleksjon (s. 20, 23, 26). Under begrepet didaktikk inngår en rekke andre didaktiske retninger, deriblant andrespråksdidaktikk, språkdidaktikk og litteraturredidaktikk, som jeg videre ønsker å gjøre rede for.

### 2.2.2 Andrespråksdidaktikk

Dagens skole består av elever med ulik kulturell bakgrunn. Enkelte av elevene har språklige og kulturelle fellestrekk, mens andre opplever å være alene som minoritet. Minoritet er her et begrep hvor grupper blir adskilt ut fra etniske kriterier. Dette kan være knyttet til objektive kjennetegn, samt den subjektive opplevelsen av tilhørighet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 17). Om majoritet og minoritet sier Engen & Kulbrandstad (2004) at begge brukes synonymt med etnisk gruppe. Her i Norge er nordmenn majoriteten, med felles språk, kultur og landområde. Minoritet er som ofte definert som mindretall i forhold til majoriteten, og ofte om underlegne grupper (s. 19).

Andrespråk som begrep blir brukt om minoritetsspråklige elever i dagens skole. Begrepet blir forstått som et: «Språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk» (Monsen & Randen, 2018, s. 12). Andrespråksdidaktikk er ifølge språkforskerne Monsen og Randen (2018) kunnskap og refleksjoner om undervisning og andrespråklæring i elevenes andrespråk. I undervisningen i andrespråk er det viktig å skille mellom ord og begreper, da det er forskjell på å skulle lære et nytt ord, hvis du allerede kan begrepet på morsmålet, og det å skulle lære både ordet og begrepet (s. 8, 80). Min respondent underviste de minoritetsspråklige elevene i norsk som andrespråk, med vekt på ord- og begrepslæring. Språklig bevissthet er avgjørende for elevenes tekstforståelse, med tanke på at de skal kunne reflektere rundt innholdet i en attenhundretalls novelle fra Norge. I likhet med andrespråksdidaktikk er språkdidaktikk et fagfelt som handler om språkundervisning. Språkdidaktikk er her knyttet til språkopplæring av minoritetsspråklige elever, og til ulike lesestrategier og leseteknikker som læreren kan benytte i litteraturundervisning.

Språkdidaktikk handler om sammenhengen hvor elevers språkferdigheter beskrives, ut ifra form, innhold og bruk. Monsen & Randen (2018) påpeker viktigheten av at komponentene må stå i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre for å kunne påvirke hverandre, og at det er først når alle tre komponentene er på plass at språkferdighetene vil kunne fungere best mulig. Ved innlæring av et andrespråk må både form, innhold og bruk tilegnes språkbrukeren (s. 8). Språklig bevissthet er en viktig del av grunnleggende lese- og skriveopplæring. Monsen &

Randen (2018) sier at den språklige bevisstheten fungerer som et bindeledd mellom det muntlige og det skriftlige språket. Gjennom den språklige bevisstheten vil fokuset gå fra språkets innholdsside (semantikk) til språkets formside (s. 91). Bevissthet om tekst vil si at en elev har evne til å ha full oppmerksomhet rettet mot tekst og tekststrukturer. I tillegg må eleven òg ha evnen til å reflektere rundt tekststrukturene. På denne måten vil man kunne skille mellom tekstens oppbygging og tekstens innhold (Monsen & Randen, 2018, s. 102). For å forstå en skjønnlitterær tekst er lesestrategier viktig å bruke i undervisningen. Før-, under- og etterlesing er ulike lesestrategier som kan hjelpe de minoritetsspråklige elevene til å få en god leseforståelse av en tekst. I førlesningsfasen aktiveres førforståelse og egen bakgrunnskunnskap og erfaringer for å skape mening i teksten, slik at elevene forbereder seg på å arbeide med forståelsen av innholdet i en tekst. I underlesingsfasen brukes det strategier for å skape mening og sammenhenger mellom den forståelsen elevene fikk i førlesingsfasen og det de forstår underveis. I etterlesingsfasen er det rom for å oppsummere, vurdere og stille kritiske spørsmål til innholdet i teksten (Fjørtoft, 2018, s. 108).

Nærlesing er i denne sammenheng en leseteknikk. Nærlesing vil si at eleven leser en tekst nøye for å få mest mulig forståelse av teksten. Det er en form for aktivitet der eleven kan benytte seg av ulike strategier for å skape mening av tekstens innhold (Fjørtoft, 2018, s. 111). Videre sier Fjørtoft (2018) om nærlesing og skjønnlitterær forståelse at elevene kan utvikle både lesekompetanse og lesemotivasjon ved å bruke teksten til å understøtte sine argumentasjoner og resonnementer både skriftlig og muntlig. Eleven kan kombinerer tekstsitater med egne kunnskaper, erfaringer og fortolkninger eller bruke litterære setninger og strukturer for å kunne formulere et variert litterære innhold. Dette er avhengig av at lærerens undervisning struktureres i den hensikt «at det skapes gode didaktiske relasjoner mellom tekstens meningsinnhold, elevenes forståelse og engasjement, og lærerens forventninger til elevenes faglige utvikling». Undervisningen krever at elevene har trening i nærlesing (s. 188). Med tanke på litteraturundervisningen i Skrams novelle vil jeg videre gjøre rede for noe litteraturredidaktikk og ulike litterære kompetanser som kan brukes til å vise de minoritetsspråklige elevenes evner til å forstå og tolke den skjønnlitterære teksten.

### 2.2.3 Litteraturredidaktikk

Litteraturredidaktikken handler om planlegging av undervisning og undervisning i skjønnlitteratur i skolen. Den består av alle de ulike faktorene som påvirker litteraturundervisningens innhold, som er knyttet til norskfaget og andrespråkopplæringen (Steinfeld & Ullström, 2012, s. 230). Videre sier Steinfeld & Ullström (2012) at

litteraturdidaktikk handler om litteratur og språk. Det handler om de grunnleggende ferdighetene: lese, snakke, skrive, se og lytte, men også språkvariasjoner og språket som system. Videre sier de at litteraturdidaktikk er lesing av litteratur før og nå. Dette gjelder ikke bare skjønnlitterære tekster, men òg sakprosa og multimodale tekster (s. 230). Om leseren spør de: «Kva kan ein god lesar gjere når ho les? Kva kunnskapar og evner er det vi ønskjer å leggje eit grunnlag for hos lesande menneske i litteraturundervisninga?» Her viser Steinfeld & Ullström (2012) til forskeren Torell som blant annet legger vekt på tre typer litterær kompetanse: Konstitusjonell kompetanse, performanskompetanse og literary transfer kompetanse. Konstitusjonell kompetanse er det leseren begynner med. Det er en allmenn kompetanse hvor mennesket er fiksjonsskaper med eksistensielle evner. Som et sosialt vesen vil et menneske ved bruk av språklig kommunikasjon bli formet av fortellinger allerede fra barndommen av. Det å fortelle, samt fortellingen vil være grunnleggende gjennom dialogiske relasjoner. Performanskompetanse er ifølge Torell den kulturelle og sosiale evnen man lærer seg gjennom å konvensjonsstyre muligheten til å kunne analysere og uttale seg om litterære tekster. Her er oppvekstmiljøet et viktig element, da det kan stimulere barn og unge til å reflektere over både tolkningsstrategier og hvilket språkbruk man benytter. Kompetansen er kulturelt og sosialt styrt, og koblet til leserens litterære bevissthet. Den tredje typen kompetanse blir kalt literary transfer, som handler om evnen til å identifisere seg med det man leser i leseprosessen ved overføring av mentale bilder fra teksten. (s. 231-232). Når det gjelder undervisning av de minoritetsspråklige elevene, er Torell sine litterære kompetanser innenfor litteraturdidaktikk viktige. Konstitusjonell kompetanse vil elevene ha lært fra barndommen av gjennom samtale om fiktive fortellinger. Dette er deres medfødte forestillingsevne til å kunne leve seg inn i en fiktiv skjønnlitterær tekst. Performanskompetanse er evnen de har til å analysere og formulere seg om skjønnlitterære tekster, i denne sammenheng novellen *Karens Jul*. Evnen til å benytte ulike tolkningsstrategier og språkbruk i intervjuet er avhengig av deres oppvekstmiljø i hjemlandet, da dette er både kulturelt og sosialt styrt. Om de evner å identifisere seg med karakteren ved overføring av mentale bilder av Karen, kommer an på deres evne til literary transfer. I og med at teksttolkning i litteraturundervisningen i det flerkulturelle klasserommet vil være det sentrale i min analyse, hvor jeg vil se på hvordan respondentene/elevne bruker egne erfaringer i teksttolkningen, vil elevenes literary transferferdighet være en viktig litterær kompetanse. Fra Torells litterær kompetanse vil jeg videre se på hvordan teksten *Karens Jul* blir til i møte mellom tekst og leser.

#### 2.2.4 Reader-response teori

Innenfor litteraturdidaktisk forskning er reader-response-teoretikeren Louise Rosenblatt sentral. Hun mener at lesing vil føre til et viktig samspill mellom leser og tekst innenfor litteraturundervisningen. Leseren vil med den litterære samtalen få utforske og forstå forskjellige tolkninger, samt drøfte ulike meninger. Leseakten er en dialog mellom leser og tekst. Hennes teorier har siden 1960-tallet blitt videreført til andre sentrale teoretiker innenfor reader-response-retningen, som blant annet språkforsker Wolfgang Iser. Iser er mindre åpen for subjektive lesinger. Ifølge Iser vil teksten orientere lesingen. Leseren må selv fylle de tomme rommene i teksten, da språket i skjønnlitterære tekster ikke gir tilstrekkelig informasjon til at leseren kan tolke innholdet (Steinfeld & Ullsröm, 2012, s. 234).

Resepsjonsteori blir viktig med tanke på elevenes rolle som leser; deres mottakerbevissthet, i deres forfortolkning og analytiske tilnærming til teksten. Det vil si at leseren bruker egne erfaringer og eget liv i arbeidet med å tolke skjønnlitterære tekster. Dette er viktig for alle elever for å ha mulighet til å identifisere seg med eller ha referanser til litteratur som blir presentert i skolen. Ofte er leseundervisningen rettet mot majoritetsspråklige elever og det blir tatt lite hensyn til minoritetsspråklige i skolens leseundervisning. Her viser Monsen & Randen (2018) til litteraturforskeren Wolfgang Iser og hans forståelse av lesing av skjønnlitteratur innenfor resepsjonsteorien. Han hevder at mennesker kan leve i flere verdener på samme tid på grunn av skjønnlitterære tekster, samt gjøre erfaringer som gir innsikt i andres liv. Som leser vil denne innsikten gi verdifull erfaring uten risiko for konsekvenser. Ved å leve oss inn i andres liv vil den erfaringen man gjør seg gjennom lesing kunne endre vår tankegang (s. 112). Monsen & Randen (2018) sier her at det er leseren som skal bruke egne erfaringer og se dem i relasjon til eget arbeid ved tolkning og forståelse av skjønnlitterære tekster (s. 112).

Læreplanen i norsk sier eksplisitt at lesing av skjønnlitterære tekster skal bidra til «dannelse, identitetsutvikling og kulturforståelse, samt motivere til lese lyst» (Kunnskapsdepartementet, NOR 01-06, Formålet med opplæring). Ifølge Monsen & Randen (2018) viser forskning at det har skjedd en endring i vektleggingen av hvilke forfattere som skal leses i dagens skole. Lærebøkene har begynt å vektlegge immigrantforfatterskap og ikke-vestlige forfattere, slik at minoritetsspråklige kan få bedre leseprøveresultater. Lesing er et middel til språklæring, blant annet til å utvide ordforrådet, men det er òg viktig at de i likhet med majoritetselevne har mulighet til å oppleve identitetsutvikling, identifisering og innsikt gjennom å lese og identifisere seg med litteratur (s. 112). Om lesing på andrespråket viser Monsen & Randen (2018) til litteraturforskeren Rosenblatts tanker om at leserens tolkning er en transaksjon

mellom leser og tekst. Leseren vil danne seg unike oppfatninger og forestillinger ut fra hvor leseren befinner seg i sin sosiale kontekst, og vil ifølge Rosenblatt bli tolket på grunnlag av leserens forforståelse (s. 110). Reader-response-teorien er en elevorientert litteraturredaktisk metode hvor de minoritetsspråklige elevene finner mening i Skrams tekst ut fra egne kunnskaper, leseferdigheter og egen forforståelse. Det sentrale i analysen min er samspillet mellom tekst og leser, og det vil bli interessant å se i hvilken grad begrepet «tomme rom» vil bli aktuelt i minoritetsspråklige elevers tolkning av novellen *Karens Jul*. Dette med tanke på at de har jobbet med novellesjangeren i litteraturundervisningen og kan ha kunnskap om og forståelse for «å kunne lese mellom linjene» i novellens stramme komposisjon. Det blir òg interessant å se hvilken teoretisk retning som vil peke seg ut når jeg skal analysere elevenes tolkning. Vil de kunne se et feministisk og/eller et naturalistisk perspektiv i sin tekstforståelse av novellen *Karens Jul*?

### 2.3 Hermeneutisk vitenskapsteori

Hermeneutikk som filosofisk og vitenskapelig grunnlag danner et av utgangspunktene i min forskning, da respondentenes tolkning av en skjønnlitterær tekst er det sentrale i flere av intervjuene som skal analyseres.

Filosofisk hermeneutikk er en vitenskapelig retning som ser på vilkår for tolkning og forståelse. (Kvarv, 2010, s. 73). Den hermeneutiske sirkel er et viktig prinsipp innenfor hermeneutikken, da det er her fortolkningen skjer. Det er en beskrivelse av en bevegelse i tolkningen av tekstens deler og helhet det vil si konteksten, noe som vil gi en fullstendig mening for leseren. Sirkelbevegelsen medfører at tekster blir lest med fordommer som revideres underveis (Kvarv, 2010, s. 76). Hans-Georg Gadamer videreførte Martin Heideggers filosofi om menneskets eksistens, hvor menneskets kunnskap om erkjennelse skulle forstås på lik linje med tekster. Ifølge Gadamer så skulle ikke den humanvitenskapelige erkjennelsen være som en vitenskapelig metode, men mer som en holdning eller anskuelse av omgivelsene. Gadamer påpeker at hermeneutikken er en vitenskapsteori eller filosofi om forståelse mellom mennesker. Tolkning av tekster er knyttet til forfatterens mening om et tema, som kommer til uttrykk gjennom forfatterens språkbruk. Når leseren skal forstå teksten, må han/hun ta utgangspunkt i perspektivet som ligger til forfatterens mening. Det er teksten som er objektet; Det er det teksten handler om som skal forstås, og ikke forfatterens mening. Konteksten teksten oppstår i det som skal fortolkes av leseren som har sin egen forståelseshorisont utfra sin egen situasjon, noe som ifølge Gadamer vil medføre at tekstens



horisont smelter sammen med fortolkerens horisont. At horisontsammensmeltingen skal kunne skje avhenger av hermeneutisk erfaring og forståelse av den historiske situasjonen teksten oppstår i (Kvarv, 2010, s. 79-82).

## 2.4 Feministisk litteraturteori

Innenfor feministisk litteraturteori vil jeg gjøre rede for ulike kjønnsteorier av Simone de Beauvoir og Elaine Showalters, da denne tematikken står sentralt i oppgaven på grunn av problemsstillingen og forskningsspørsmålenes feministiske perspektiv. I denne undersøkelsen vil det feministiske perspektivet dreie seg om hvordan to kvinnelige minoritetsspråklige elever viser en feministisk tolkning av Amalie Skrams novelle *Karens Jul*.

Simone de Beauvoir videreførte fenomenologi som filosofisk tradisjon til feministisk fenomenologi. Hennes feministiske teorier tar opp kvinnens stilling i samfunnet, samtidig som de utgjør et opprør mot det undertrykte synet på kvinner i historien. Hvilken måte respondentene ser hvordan Skram framstiller Karen i novellen kan være relevant innenfor feministisk forståelse av samtidens kvinnesyn. Elaine Showalters feministiske kritikk setter søkelyset på kvinnen som leser og kvinnen som forfatter, noe som er relevant med tanke på respondentenes forståelse av Skram som kvinnelig forfatter og hvordan kvinner blir framstilt i litteraturen.

Feministisk litteraturteori blir definert som «en teoretisk tilnærming til litteratur som reflekterer over kjønn ut fra et kvinneperspektiv (Lothe et.al.1998, s. 73-74). Om feministisk kritikk sier Lothe at dette var en utfordring til den etablerte litterære kanon med tanke på nylesning av litteratur, samt at kvinnelige forfattere ble opptatt i litteraturhistorien. Utgangspunktet for feministisk litteraturteori var politisk, da det patriarkalske samfunnets verdisystem og normer utsatte kvinner og kvinnelige forfattere for marginalisering og undertrykkelse (1998, s. 74).

### 2.4.1 Simone de Beauvoir

Fenomenologi er en eksistensialistisk tilnærming til verden, med fokus på hvordan enkeltindividet erfarer ting som et kroppslig subjekt, og dets oppfatning av omverdenen. Simone de Beauvoir har videreutviklet fenomenologien i en feministisk retning hvor hun sier at den eksistensialistiske tankemåten bryter med den tradisjonelle forestillingen om kvinnen som biologisk kjønn, hvor kvinnen opplever politisk, sosial og historisk undertrykkelse. Kvinnens nye status viser et aktivt og deltagende subjekt i sitt liv (Sampson, 2019, s. 37).

Som eksistensialistisk filosof analyserer Simone de Beauvoir (2001) kvinnens frihet ut ifra at kvinnen i utgangspunktet er fri til å ta egne valg for sitt eget liv, men vilkårene for friheten er annerledes enn for mannen. Kvinnens sosiale aspekt legges til grunn for at hun ikke har samme vilkårene til frie valg som mannen. Over tid har historiske og politiske forhold skapt begrensninger for kvinnens frie valg. Kvinnen blir ikke aktiv i egen eksistens, men velger ekteskap og barn ut ifra samfunnets normer og forventninger, men ekteskap som situasjon fører nødvendigvis ikke til lykke (s. 313-322).

Simone de Beauvoir (2001) beskriver hvordan kvinnen lever i et avhengighetsforhold til menn, både praktisk, økonomisk og emosjonelt. Dette forholdet er ifølge Beauvoir ikke biologisk betinget, men skjer på grunnlag av at kulturelle og historiske faktorer som skaper en ubalanse mellom kjønnene. Om en mann og en kvinne anerkjenner hverandre som likeverdige og frie individer vil maktkampen mellom kjønnene opphøre. Beauvoir påpeker videre her at kvinnen er underlegen og avhengig av mannen, da det patriarkalske samfunnet ikke legger til rette for at kvinnen kan endre avhengighetsforholdet. Kvinnen kan ikke bryte ut av undertrykkelsen, men må tilpasse seg barnepass og matlaging. Hun fortsetter med å være et underlegent subjekt, passivisert i sin egen kropp uten å kunne definere mål og verdier i livet, men viser lydighet og respekt overfor mannen, som hun oppfatter som guddommelig i sin menneskeskikkelse (s. 699).

Simone de Beauvoir (2001) sier at mannen omtales og oppfattes som det nøytrale og det primære kjønn, mens kvinnen reduseres til «det annet kjønn». Mannen ser seg selv som subjekt, og som den som definerer det andre kjønn. Kvinnen blir med dette et objekt, «den andre» (s. 698-726). Kvinnen gir avkall på å kritisere og dømme, da hun er lært opp til å godta mannens autoritet, noe hun er oppdratt til fra barndommen av. Mannen har tradisjonelt sett blitt forbundet med det transcendent, det overskridende, da han utvikler seg, ekspanderer og tøyser sine grenser. Det er en allmenn oppfatning at det kun er de mannlige egenskapene som kommer til uttrykk i transcendent (Simone de Beauvoir 2001, s. 315, 702). Ifølge Beauvoir (2001) er ikke kvinnen et fritt subjekt. Hun er stengt inne i immanensens og tilfeldighetens limbo. Ved å bli sett på som immanent, stagnerer hun. Hun har ingen vilje til å utvide sine grenser, til å ta en risiko (s. 710-711). For Simone de Beauvoir er menneskelig frihet knyttet til transcendent, livet får mening gjennom handling. Når denne veien er sperret for kvinnen på grunn av hennes biologi, gjennom morsrollen og gjennom husarbeid, stenges kvinnen inne i gjentakelsens immanens. Kroppen må ifølge Beauvoir forstås som en situasjon, da de biologiske forskjellene ikke kan rettferdiggjøre sosiale normer. Ifølge Beauvoir skal begge

kjønn ha mulighet til å leve et liv i samspill mellom transcendent og immanens, selv om menn gjennom historien har nektet kvinnen den transcendenten rollen. Kvinnen blir i det patriarkalske samfunnet tvunget til å gi fra seg sin eksistensielle rett til transcendenten og aksepterer et repeterende og passivt liv. Mannens liv er aktivt, han beveger seg utover sitt eget domene, mens kvinnen har bare mannen (s. 698-725).

Skram sin skildring av Karen på slutten av attenhundretallet kan knyttes til de Beauvoir sine perspektiver om kvinnen som kjønn, ekteskap, morsrolle og frihetstematikk. Beauvoir sine perspektiver som viser at kvinnen lever i et praktisk, økonomisk og emosjonelt avhengighetsforhold til menn kommer til uttrykk hos hovedkarakteren Karen ved at hun som enslig og fattig alenemor ikke overlever i attenhundretallets patriarkalske samfunn. Skram viser gjennom miljø- og personschildring en tid som er nådeløs mot kvinner som ikke har en mann ved sin side. Disse perspektivene ønsket jeg å analysere gjennom elevenes teksttolkning, hvordan de ser datidens kvinnesyn, men også hvordan de forstår samfunnsproblematikken Skram ønsket å belyse gjennom Karens skjebne.

#### 2.4.2 Elaine Showalter

Elaine Showalter hevder spesielt at kvinner har en historie som er ulik mennenes historikk og at på dette grunnlaget må kvinnelige forfattere studeres som en særskilt gruppe (Kittang, 2019, s. 349). Feministisk kritikk er basert på feministisk litteraturteori og kan ifølge Showalter inndeles i to adskilte varianter: kvinnen som leser og kvinnen som forfatter. Kvinnen som leser er varianten hvor kvinnen leser litteratur som er frembrakt av menn, hvor hypotesen er at en kvinnelig leser oppfatter en tekst på en annen måte enn en mann, da tekstens seksuelle koder blir vekket til live i den kvinnelige leseren. Denne analysen er ifølge Showalter feministisk kritikk, da det er en historisk begrunnet undersøkelse som gransker litterære fenomeners ideologiske grunnsyn. Emnene omfatter stereotyper og bilder av kvinner i litteraturen, misforståelser og utelatelser når det kommer til kvinner i litteraturkritikken, samt brudd i litteraturhistorien konstruert av menn. Dette er i motsetning til den andre varianten av feministisk kritikk, som tar for seg kvinnen som forfatter. Denne kalles gynokritikk (s. 353), og omhandler ifølge Showalter:

Kvinnen som produsent av tekstmening, av den historien og de temaene, sjangrene og strukturene en finner i litteratur skrevet av kvinner. Dens emner omfatter den kvinnelige kreativitets psykodynamikk, lingvistikk og kvinnespråkets problem, den individuelle eller kollektive kvinnelige litterære karriere, litteraturhistorie og, selvfølgelig, et studium av særskilte forfattere og verker (Kittang, 2019, s. 353).

Gynokritikken konstruerer en kvinnelig modell som rammeverk for å analysere kvinnelig litteratur. Videre sier Showalter at nye modeller basert på kvinnelig erfaring skal utvikles i analysen. Dette vil medføre at kvinnelig litteratur kan fokusere på kvinnelig kultur, mot tidligere fokus på å få innpass i menns tradisjonelle litteraturhistorie (Kittang et al., s. 353, 355). Feministiske litteraturkritikers oppgave er ifølge Showalter «å finne et nytt språk, en ny måte å lese på som kan integrere vår intelligens og vår erfaring, vår fornuft og vår lidelse, vår skeptisisme og vår visjon [...]» (Kittang et al, s. 368). Showalters litteraturteori om kvinnen som leser og kvinnen som forfatter er relevant i min forskning. Hypotesen innenfor feministisk kritikk påstår at mine respondenter vil lese og forstå hovedkarakteren Karen i novellen *Karens Jul* på en annen måte enn en mannlig leser på bakgrunn av at de er begge kvinner. Deres tolkning av teksten vil være basert på betydningen av seksuelle koder i teksten, som oppstår i deres individuelle forståelseshorisont. Også innen gynokritikk benytter respondentene seg av sine egne, kvinnelige erfaringsbakgrunner i sine tolkninger av tekst og sin forståelse av Amalie Skram som kvinnelig forfatter.

## 2.5 Oppsummering av teoretiske perspektiver

I det foregående kapitlet startet jeg med å gjøre rede for skjønnlitteratur i norskfaget. Dette er på grunnlag av at min undersøkelse er knyttet til litteraturundervisning på 10. trinn. Videre følger Fjørtofts syn på norskfaget i læreplanen, fagets funksjon og dets kanon. Etterfulgt av Hamre sine to perspektiver på norskfaget: Redskapsfag eller dannelsesfag som vil gi elevene tekstkompetanse, kulturell, historisk og samfunnsmessig kompetanse etter endt undervisning i *Karens Jul*. Deretter vektla jeg læreplanen i norskfaget generelt, og læreplanen spesifikt om skjønnlitteratur på grunnlag av oppgavens tematikk. Litterærkanon som et fagfelt innenfor skjønnlitteratur i norskfaget ble knyttet opp mot læreplanen i norsk, selv om ingen forfattere eller forfatterverk eksplisitt blir nevnt i LK20. I denne sammenheng har jeg valgt å ta med teoretikere som skriver om emnet kanonlister, for å kunne se hvilken plass Amalie Skram har i den norske litterære kanon, da *Karens Jul* er utgangspunktet i min problemsstilling. Deretter presenterte jeg Amalie Skram (1846-1905) som naturalistisk forfatter. Denne delen rommer forfatterskap, et kort handlingsreferat fra novellen *Karens Jul* og en beskrivelse av naturalismen som litterær retning innenfor realismen. På grunnlag av oppgavens tematikk analyserte jeg novellen for å kunne belyse de naturalistiske trekkene, eksempelvis den realistiske og pessimistiske skildringen av virkeligheten på attenhundretallet, som tar for seg fattigdom, seksuelle drifter, det avskyelige og død. Innenfor litteraturundervisning i det flerkulturelle klasserommet gjorde jeg rede for litteraturdidaktikk og andrespråksdidaktikk.

Her har jeg blant annet nevnt teoretikere innenfor leser-responsteorier som har ulike litteraturteoretiske innfallsvinkler til hvordan de minoritetsspråklige elevene leser, men som har en fellesforståelse om at leseakten er en dialog mellom tekst og leser. Ulike kompetanser som brukes i leseprosessen er òg belyst. Deretter presenterer jeg filosofen Hans-Georg Gadamer og hermeneutikken som vitenskapelig grunnlag for forskningen min. I forkant av feministisk teori gjorde jeg rede for Simon de Beauvoir sin forståelse av feministisk fenomenologi som vektlegger en eksistensialistisk tenkemåte som bryter med tidligere forestillinger om kvinnen som kjønn ut fra biologiske årsaker og undertrykkelse. Innenfor feministisk litteratur har jeg gjort rede for Simone de Beauvoirs og Elaine Showalters kjønnsteorier. Simone de Beauvoir definerer kvinnen som «den andre» sett i forhold til mannen, hvor begreper som transcens og immanens, subjekt og objekt blir benyttet. Elaine Showalter delte feministisk kritikk inn i to adskilte varianter: kvinnen som leser, som er knyttet til litteraturkritikk og kvinnen som forfatter, som hun knyttet til gynokritikk. Jeg har òg gitt en kort redegjørelse for mine valg av teorier, samt for hvilken relevans teoridelen har for min egen undersøkelse i masterprosjektet.

I det påfølgende kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilken metode jeg har brukt i forskningsprosjektet for å kunne besvare problemsstillingen. Metodevalg vil bestå av: datainnsamling, utvalg av respondenter, intervjuene, undersøkelsens reliabilitet og validitet, samt belyse forskningens etiske overveielser.

### 3. Metode

Dette kapitlet er en presentasjon av det metodiske arbeidet i masterprosjektet. Innledningsvis beskriver jeg forskningsmetoden jeg har valgt, som belyser problemsstillingen. Deretter gjør jeg rede for utvalget av respondenter og hvilke kriterier som ligger til grunn for dette. Videre vil intervju og transkribering bli vektlagt, med tanke på gjennomføring og analyse av forskningsprosjektet. Analyseprosessen vil ha en hermeneutisk tilnærming, da tolkningslæren er prosjektets vitenskapsteoretiske plassering. Forskningens reliabilitet og validitet blir vektlagt underveis i kapitlet. Etske refleksjoner jeg har gjort meg blir i hovedsak gjort rede for avslutningsvis. Her vil òg tanker rundt forskerrollen bli vektlagt. Empirien vil være basert på forskningsfunnene etter intervjuer av en norsklærer og to voksne elever med minoritetsbakgrunn.

#### 3.1 Metodevalg

Høsten 2020 tok jeg kontakt med en lærer ved voksenopplæringen for minoritetsspråklige elever. Jeg hadde fått kjennskap til at Amalie Skram ble brukt i litteraturundervisningen på 10. trinn, og det var her ideen om problemsstilling til masteroppgaven min oppsto. Som utgangspunkt for mitt masterprosjekt valgte jeg å benytte kvalitativ metode med bruk av semistrukturert intervju av tre respondenter, en lærer og to elever, for å finne svar på problemsstillingen: *Hvordan kommer feministiske og litteraturhistoriske perspektiver til syne i to kvinnelige minoritetsspråklige elever på grunnskolenivås tolkning av Karens Jul av Amalie Skram? Hvordan kan lærerens undervisningsperspektiver bidra til å forklare elevenes tolkning?*

Kvalitativ metode handler om å karakterisere. Begrepet kvalitativ viser til kvalitetene, det vil si karaktertrekkene ved ulike fenomener. Arbeidsmaterialet for kvalitative metoder er i hovedsak teksten. Gjennom kvalitativt forskningsarbeid vil forskeren kunne nedtegne sine observasjoner av personer, hendelser og miljøer i form av feltarbeid, observasjonsnotater eller innholdet i intervjuer og tekster for å kunne gi et analytisk grunnlag for den videre analysen av forskningsarbeidet (Repstad, 2019, s. 16-17). Kvalitativ metode brukes i dybdeundersøkelser når man velger en intensiv strategi hvor hensikten blir å undersøke enkeltfenomenene (Kvarv, 2014, s. 137). For meg er bruk av intervju som kvalitativ metode mest hensiktsmessig, da min forskning ikke skal kvantifisere kunnskap, men undersøke og tolke enkeltindividers meninger. I dette prosjektet vil det være lærerens tanker om egen

undervisning, samt elevenes forståelse av en skjønnlitterær tekst ut fra egen erfaringsbakgrunn.

I dette masterprosjektet blir det sentrale hermeneutisk meningsfortolkning. Hermeneutisk tilnærming til forskning baserer seg på teksttolkning som kvalitativ metode i humaniora. Kvalitative intervju ble benyttet som forskningsmetode, hvor jeg samlet inn data, analyserte og tolket. Selve intervjusituasjonen var et samspill mellom meg selv som intervjuer og de respondentene jeg har valgt til forskningsprosjektet (Kvarv, 2010, s. 138-139). Gjennom å tolke og analysere vil jeg kunne få en dypere innsikt i og forståelse av intervjuobjektene subjektive og kulturelle forståelse rundt egen tolkning. Det vil da være viktig at intervjusituasjonen i størst mulig grad minner om en hverdagslig samtale, noe som medfører at man oppnår en personlig kontakt med intervjuobjektene. Jeg ønsket å oppnå et interaktivt samarbeid i den hverdagslige samtalen, slik at jeg og intervjuobjektene sammen kunne skape meningsfull empiri (Kvarv, 2010, s. 138).

Målet med forskningen er datainnsamling og analyse av denne, for deretter å kunne svare på problemsstillingen basert på forskningsfunnene. Datainnsamlingen har en naturalistisk tilnærming, det vil si data som har kommet fram naturlig, gjennom bruk av lydopptak. Analysen er en bearbeiding av data. Materialet skal sorteres, før man videre utfører en teoretisk og abstrakt generalisering og fortolkning av blant annet de samtaler man deltar i som forsker (Neteland & Aa, 2020, s. 43, 202). I analysen av datamaterialet vil jeg gjøre en kvalitativ innholdsanalyse og diskursanalyse for å belyse problemsstillingen. Den kvalitative innholdsanalysen vil være fortolkning av det transkriberte datamaterialet som er relatert til innholdet i novellen *Karens Jul*, mens diskursanalysen er analyse av språkstrukturer og meninger som skapes gjennom kommunikasjon (Neteland & Aa, 2020, s. 43, 98).

I mine kvalitative semistrukturerte intervjuer benyttet jeg meg av en diktafon hvor respondentene svarte på spørsmål ut fra en intervjuguide. Dataene lydopptakene ga ble analysert og tolket for å kunne gi svar på både forskningsspørsmål og problemsstilling basert på funnene intervjuene ga. Meningsfortolkning vil si at man fortolker hva informantene mener med det han/hun sier. Forskeren går ut over det som eksplisitt kommer til uttrykk i intervjuet. Dette skjer vekselvis med å jobbe med oversikt og å systematisere innholdet i dataene, og med meningsfortolkning av respondentenes utsagn. I den hermeneutiske fortolkningstradisjonen kan enkeltutsagn i intervjuene fortolkes, ses det i sammenheng eller som en helhetlig mening som skal fortolkes (Neteland & Aa, 2020, s. 64). Med tanke på hva respondentene svarte på spørsmålene som de ble stilt under intervjuene så kan jeg ifølge

Neteland & Aa sine råd lese mellom linjene hvis det er nødvendig, men jeg synes det er viktig å ha i mente advarselen deres i intervjuene mot å bli for subjektiv i tolkningen. Det er respondentenes egne utsagn som skal vektlegges, og ikke mine meninger om spørsmålene og forventninger til svar, i intervjuene. Det er den menneskelige erfaring, refleksjoner, kunnskap og holdninger hos respondentene i forskningsintervjuene mine som kan svare på problemsstillingen min om feministisk og naturalistisk forståelse av en skjønnlitterær tekst. Det er lærerens formidling av kunnskap og de didaktiske refleksjonene i litteraturundervisningen, elevenes ulike alder, nasjonalitet og erfaringsbakgrunn som legges til grunn for deres tolkning av teksten.

Reliabilitet og validitet er to sentrale begreper i forskningstradisjonen. Det vil være et spørsmål om hvorvidt transkribering og utvalg av respondenter er til å stole på, om det er reliabelt. Ifølge Neteland & Aa (2020) kan reliabilitet forstås som hvorvidt kategorier og tolkninger er pålitelige. Forskningsmetoden vil trenge gjennomsiktighet. Ved å synliggjøre forskningsdataene vil metodens reliabilitet bli etterprøvbare ved at andre kan se intervjuinformantenes svar i tolkning av analysen (s. 15, 65). Om forskningsresultatet i min masteroppgave er reliabelt er avhengig av hvilke data jeg har benyttet, hvordan innsamlingen av data har foregått og hvordan disse har blitt bearbeidet gjennom analyse og refleksjon. Det er gjennom analysen av de transkriberte intervjuene, deres kategorier og meningsfortetting i kombinasjon med respondentenes utsagn at min tolkning vil ha god validitet (Neteland & Aa, 2020, s. 65). Validiteten viser om forskningen min er gyldig i henhold til valgte problemsstilling og den teoretiske forankringen. Andre elementer som kan påvirke masteroppgavens validitet er hvordan intervjuene har blitt gjennomført, samt egen forforståelse. Mål vil være å unngå feiltolkning og misforståelser på grunn av min egen forutinntatthet til forskningsfunnene. Mine forskningsfunn er et resultat av tolkning av det som eksplisitt kom til uttrykk i respondentenes svar, noe jeg mener viser at intervjuene er reliable. Derimot kan tolkning av respondentenes forståelse av tomrommene (Jamfør Iser kapittel 2.2.4) i den skjønnlitterære teksten, kanskje være mer tentative, da funnene ikke i like stor grad vil være etterprøvbare for andre som ønsker å bruke datamaterialet. Hvis andre ønsker å benytte mine forskningsfunn, kan det hende at man forstår empirien på en annen måte, enn hvordan jeg tolket respondentenes utsagn. I analysedelen kommer jeg til å benytte sitater fra de semistrukturerte intervjuene, slik at det kan være lettere for andre å kunne lese og tolke funnene.



### 3.2 Utvalg av respondenter

I arbeidet med å finne respondenter til masterprosjektet mitt tok jeg kontakt med en norsklærer på 10. trinn ved voksenopplæringen for minoritetsspråklige elever. Med tanke på forskningsspørsmålet, hvor jeg ønsket å undersøke hva som ble vektlagt i undervisningen i *Karens Jul* med tanke på litterær periode og feministisk perspektiv, var læreren positiv til å la seg intervju av meg. 10. trinn på voksenopplæringen besto kun av kvinnelige elever, men av ulik alder og nasjonalitet. Læreren sa seg også villig til å hjelpe til med å skaffe respondenter som jeg kunne intervju etter endt litteraturundervisning. Jeg ga uttrykk for at jeg ønsket å ha med elever med ulik alder og nasjonalitet, slik at jeg fikk et variert sammenligningsgrunnlag i datafunnene med tanke på deres kulturelle erfaringsbakgrunn. Problemsstillingen i masterprosjektet var knyttet til feminisme og litteraturhistorie, noe som krevde et høyt språklig og faglig nivå i norsk. I tillegg til tekstforståelse, var det viktige begreper det ville bli spurt om i intervjusituasjonen. Jeg viste læreren intervjuguiden jeg kom til å ta utgangspunkt i, slik at han kunne velge elever ut fra sin nivåvurdering. Via læreren fikk jeg så to respondenter fra klassen å intervju. Den ene kvinnen var tjuesju år og kom fra Afghanistan, den andre kvinnen var trettito år og kom fra Syria. Valget av respondenter ble gjort basert på deres språklige nivå i norsk, men òg at læreren mente at de var kompetente til å delta i intervjusituasjonen. Han rekrutterte respondentene ved å fortelle om prosjektet mitt, for deretter å spørre om de var interessert i å delta i forskningen. Hvis så var tilfelle, ville jeg ta kontakt med dem, for videre å gi informasjon. En viktig faktor for valget av semistrukturert intervju var at det var praktisk gjennomførbart. Antall norsktimer på grunnskolenivå for minoritetsspråklige elever var på fjorten timer per uke. Litteraturundervisningen i norsk i 10. klasse foregikk samtidig med koronapandemien, en uoversiktlig situasjon som medførte et ustabil elevantall, men ved å intervju to respondenter og en lærer ble prosjektet gjennomførbart. Det var òg en fordel å ha et lite utvalg av respondenter, da det ga en dypere forståelse av det jeg ønsket å undersøke.

### 3.3 Intervju

Et forskningsintervju skal være en samtale styrt av forskeren. Det er svarene på spørsmålene som direkte styrer oss inn mot forskningens problemsstilling og forskningsspørsmål (Neteland & Aa, 2020, s. 58). Repstad (2019) sier om intervjuguider at forskeren bør utarbeide oppfølgingsspørsmål som kan benyttes ut fra svarene på hovedspørsmålene. Disse alternati ve spørsmålene kan være mer improvisert, slik at respondentene har mulighet til å utdype og begrunne svarene sine (s. 78).

Innenfor kvalitativ metode valgte jeg å bruke semistrukturert intervju som metode, på grunn av dets fleksibilitet. Det vil si at forskeren vil ha mulighet til å endre spørsmålene underveis, ut ifra den informasjonen som kommer fram i intervjuene (Anker, 2020, s. 38). Det er mulig å være en deltakende aktør i intervjusituasjonen ved bruk av semistrukturert intervju, i stedet for å velge observasjon som kvalitativ metode. Jeg ville ikke ha samme mulighet til å oppleve elevenes erfaringshorisont, følelser og meninger ved å sitte bak i klasserommet og observere elevene i en undervisningsperiode hvor Amalie Skrams forfatterskap, kvinnesyn og litterære periode ble gjennomgått.

Respondentintervju er en av kategoriene innenfor kvalitativt intervju. Det er en teknikk som benyttes for å få fram kunnskap om følelser og meninger (Kvarv, 2010, s. 138-139). I min analyse vil de semistrukturerte intervjuene av intervjuobjektene være respondentintervju, for å få fram deres kunnskap, følelser og meninger knyttet til novellen *Karens Jul*. Det er forskningsobjektet som er det interessante. Å forske kvalitativt vil for meg føre til at jeg kan tolke respondentenes perspektiver og deres uttrykksformer gjennom intervjuene. Her er det viktig at jeg er bevisst min forskerrolle, slik at jeg ikke tolker ut fra min egen subjektive forforståelse, men evner å se min rolle i samhandlingen med respondentene og forskningens teoretiske perspektiver, samt er i stand til å gjøre en analytisk fortolkning av datamaterialet. Jeg må gjennom hele prosessen gjøre meg etiske betraktninger, da jeg har med menneskers følelser, meninger, holdninger og opplevelser å gjøre. Det er viktig å være bevisst på og respektere disse faktorene gjennom hele masterprosjektet.

I forkant av de semistrukturerte intervjuene lagde jeg en intervjuguide. Respondentenes svar ville være avgjørende for hvordan jeg ville kunne svare på og utforske mine forskningsspørsmål og problemstillingen min etter at all data var ferdig analysert. Derfor var det viktig å velge de riktige spørsmålene. Jeg brukte to intervjuguides som respondentene skulle svare på, en med spørsmål rettet mot elevene og en med spørsmål rettet mot læreren. Elevenes intervjuguide besto av sytten hovedspørsmål. Lærerens intervjuguide besto av tolv hovedspørsmål. Alle tre intervjuene hadde oppfølgingsspørsmål, i tillegg til hovedspørsmålene. Intervjuguidene var strukturerte og kategoriserte etter intervju spørsmålenes tematisering innenfor hovedkategoriene feminisme, litteraturhistorie og didaktikk. Spørsmålene i intervjuguiden til elevene tok utgangspunkt i forskningsspørsmålet: «Hvordan tolker to minoritetspråklige elever på 10. trinn Skrams novelle *Karens Jul*? Viser tolkningen et feministisk og/eller et litteraturhistorisk perspektiv?» I intervjuet av læreren var utgangspunktet forskningsspørsmålet: «Hva legger læreren vekt på i undervisningen av

*Karens Jul* med tanke på litterær periode og feministisk perspektiv?». Min tanke var at svarene på disse forskningsspørsmålene kunne gi svar på problemsstillingen.

Spørsmålsformen i intervjuguiden hadde ulike tilnæringsmetoder ut ifra min forventningshorisont til respondentenes svar på spørsmålene. Jeg stilte delvis åpne spørsmål slik at respondentene skulle kunne komme med ulike type lesninger. Jeg benyttet meg av fire ulike tilnæringsmetoder i spørsmålsformuleringene og i analyse av respondentenes spørsmålssvar: En forfatterorientert tilnærming er en historisk-biografisk metode som vektlegger sammenhengen mellom liv og diktning. En samfunnsorientert tilnærming, som omfatter postkolonialisme og ideologikritikk, i samfunnet. Dette er blant annet relatert til det samfunnsbildet teksten gir uttrykk for. En tekstorientert tilnærming, i denne oppgaven er relatert til narratologi, med vekt på tekstens språklige og litterære virkemidler, samt tekstens historiske kontekst, samt en leserorientert tilnæringsmetode, en metode som i denne sammenheng omfattet resepsjonsetikk med reader-respons metode som tar utgangspunkt i leserens egne subjektive opplevelser ut fra hva som oppleves som relevant i teksten (Skarðhamar, 2014, s. 65-66). Reader-respons metoden var gjennomgående i spørsmålene i intervjuguidene med noen få unntak. Den leserorienterte tilnærmingen kom til uttrykk ved bruke av det personlige pronomenet «du» i spørsmålsformuleringen.

Fleksibiliteten i det semistrukturerte intervjuet gjorde at det var rom for tilleggsspørsmål eller oppfølgingsspørsmål. Respondentene fikk utdelt intervjuguiden i forkant av intervjuene. Dette for at elevene skulle kunne forberede seg til intervjuet, med særlig fokus på å forsikre at spørsmålene fremsto tydelige nok med tanke på eventuelle språkvansker. Her var det da rom for å spørre faglæreren og eventuelt meg før intervjuet skulle finne sted. Læreren ble også gitt mulighet til å spørre meg om eventuelle uklarheter i intervjuguiden. Respondentene ble intervjuet hver for seg. Årsaken til dette var at jeg ønsket å unngå at respondentene påvirket hverandres svar, eller at de ikke fikk uttrykt sin individuelle mening om teksten. Det første intervjuet var med eleven fra Afghanistan, deretter med eleven fra Syria. Min forskning fant sted midt under pandemien, og rekkefølgen oppsto som følge av at jeg måtte vente noen dager på elev to, da hun ikke var til stede på skolen. Elevene hadde lest og repetert novellen *Karens Jul* i forkant av intervjuet, slik at begge elevene hadde teksten friskt i minne. Jeg spurte innledningsvis om det var noe som var uklart i teksten, med tanke på både innhold og språk, noe de avkrefte. Læreren informerte meg om elevenes språklige nivå i forkant av intervjuet, slik at jeg visste at de kunne forstå og svare på spørsmålene, eventuelt oppklare hvis noe var uklart. Når elevene på eget initiativ endret rekkefølgen på spørsmålene, var det rom for dette.

Jeg forsøkte å tolke svarene respondentene ga underveis, slik at det var mulighet for eventuelle oppfølgingsspørsmål. De åpne spørsmålene ga også rom for utdyping. Alle spørsmålene i intervjuguidene ble besvart, i tillegg til enkelte spørsmål som oppsto underveis. Dette gjorde at intervjuene fungerte som dynamiske styrte samtaler. Empirien i dette masterprosjektet er basert på forskningsfunn etter de semistrukturerte intervjuene.

Interpretivismen og sosialkonstruksjonismen er to viktige tradisjoner innenfor kvalitativ forskning. Interpretivisme handler om den sosiale konteksten handlingen forgår i, og er viktig fordi handlingen er intensjonell. Det vil si at handlingens mening må tolkes utfra et ønske om å oppnå noe (Kvarv, 2010, s. 136). I mitt tilfelle vil dette si min vurdering av observasjonene jeg gjør meg i intervjusituasjonene. Sosialkonstruksjonisme er den tradisjonen innenfor kvalitativ forskning som vektlegger språklige interaksjoner gjennom språkspill og dialog (Kvarv, 2010, s. 136). Innenfor sosialkonstruktivistisk tenkning tror man på en konstruert virkelighetsoppfatning. Dette kom til uttrykk ved at de kvinnelige minoritetsspråklige elevene jeg intervjuet beskrev sin kunnskap, sine erfaringer og subjektive tolkninger av Skrams novelle. Når hvert enkeltindivid konstruerer sin virkelighetsforståelse gjennom språklig interaksjon i en spesifikk kontekst, noe en intervjusituasjon er, kan interseksjonalitet være en sosial faktor. Dette er et begrep knyttet til maktrelasjoner, i denne sammenheng maktforskjeller mellom sosiale kategorier som sosial klasse, rase og kjønn (Thun, 2019). Det interseksjonelle aspektet var viktig å ha i bakhodet i samspillet mellom meg som intervjuer og intervjuobjektene. Selv om jeg opplevde intervjuene av de kvinnelige intervjuobjektene som dynamiske, trygge samtaler oss kvinner imellom, så var det viktig å være oppmerksom på at jeg som hvit majoritetskvinne med høyere utdanning har en høyere kulturell kapital enn intervjuobjektene. Jeg gjorde mitt beste for å vise respekt og toleranse for deres kulturelle bakgrunn, men det var viktig å tenke på at jeg som etnisk norsk kvinne tilhørte majoriteten, noe som kunne påvirke samspillet mellom de minoritetsspråklige elevene og meg. Læreryrket kunne òg påvirke intervjuene og skape en skjev maktbalanse, både i det at jeg har høy utdanning og at de er i et grunnskoleløp, og kanskje viktigere, at jeg er lærer og de er elever ved en utdanningsinstitusjon. Selv om de var godt voksne kvinner, så vil de nevnte faktorene ha vært med å skape et ulikt maktforhold i det jeg opplevde som gode, dynamiske samtaler. Elevene var veldig godt forberedt, kanskje på bakgrunn av det ujevne maktforholdet knyttet til etnisitet og sosial klasse, selv om vi alle var kvinner. En annen faktor var at begge elevene hadde vokst opp med patriarkalsk kjønnstradisjon, noe som kan ha påvirket maktrelasjonen mellom elevene og deres faglærer. I Syria og Afghanistan innehar læreryrket høy status, noe

som gjenspeiles i respondentenes respekt for og holdning til lærere. Etter min mening så er det interseksjonelle perspektivet relevant i intervjuene av de minoritetspråklige elevene og det feministiske perspektivet, og ikke intervjuet av læreren. I intervjuet med læreren opplevde jeg ingen form for skjevhet i maktforhold, selv om det feministiske perspektivet kunne vært relevant.

Respondenten hadde tidligere fått noe kunnskap om min faglige kompetanse som lærer på ungdomsskoletrinnet, og kunne med denne bakgrunnsinformasjonen resonnerer seg fram til at deres faglærer og jeg hadde nokså lik ansiennitet, kompetanse og erfaring som norsklærere på ungdomsskoletrinnet.

### 3.4 Transkribering som analysestrategi

Jeg transkriberte selv de tre intervjuene. På den måten startet jeg analyseprosessen med å lytte til respondentenes verbale utsagn, men òg til deres nonverbale uttrykk, som pauser, overlapping og latter. Transkribering er bearbeiding av intervjumaterialet. Det er å skrive ned nøyaktig det som ble sagt og hvem som sa det, i det kvalitative intervjuet. Dette kan gjøres med vanlig ortografi og skrift. Det finnes flere transkripsjonsmetoder, ut fra hva som skal analyseres i forskningen (Neteland & Aa, 2020, s. 62). Jeg benyttet meg av en lydopptaker, som òg hadde funksjon som diktafon. Jeg fikk gode lydopptak av alle intervjuene, noe som førte til at jeg fikk transkribert intervjuene i sin helhet med vanlig ortografi på normert bokmål, hvor informantens svar kom tydelig fram. Jeg benyttet meg av enkelte symboler som hadde betydning for datamaterialet, fra Gail Jeffersons transkripsjonsnøkkel, som pause målt i sekunder, pause mindre enn 0,5 sekunder og overlapp for å markere samtidig snakk, eller at taleren avbryter seg selv (Neteland & Aa, 2020 s. 110). Dette er for at jeg skal kunne fortolke meningsinnholdet i transkripsjonen som ifølge Neteland & Aa (2020) vil si prosessen hvor jeg fortolker hva informanten mener med ytringen sin. I den hermeneutiske forskningstradisjonen har forskeren mulighet til å tolke enkeltutsagn, se de i sammenheng, eller se intervjuet som en enhetlig meningsskapende tekst som kan fortolkes (s. 64). Jeg ville med bruk av disse symbolene ha muligheten til å lese mellom linjene, og å sammenligne eventuelle motstridende utsagn, selv om det i utgangspunktet er meningsinnholdet jeg ønsker å vektlegge i min tekstbaserte analyse.

Etter at opptakene var ferdig transkriberte, gikk jeg gjennom disse og analyserte datamaterialet for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. I analysen av datamaterialet ønsket jeg først å kode intervjuet ved å sette merkelapper på nøkkelord i

respondentenes utsagn, for deretter å sortere og tolke utsagnene etter behov. Videre kategoriserte og systematiserte jeg utsagnene fra intervjuene ved å plassere dem i ulike kategorier ut ifra empiri og teori knyttet til temaene feminisme, litteraturhistorie og didaktikk. Deretter valgte jeg å bruke meningsfortetting som metode for å få oversikt over informantenes tanker og meninger som kom til uttrykk i intervjuene. Lange sitater ble forkortet uten at meningen i utsagnene ble endret (Neteland & Aa, 2020, s. 62-63). Ved å jobbe hermeneutisk med forskningsfunnene fra de tre respondentene ønsket jeg å ha mulighet til å finne en dypereliggende tekstforståelse hos de minoritetsspråklige elevene, samt bedømme lærerens innsikt i egen litteraturundervisning. Ved å systematisere den innsamlede dataen, uten forforståelse, for deretter å generalisere dataene ut fra eventuelle mønstre som kommer fram viser man en induktiv tilnærming til forskningsfunnene (Kvarv, 2014, s. 24).

### 3.5 Forskningsetikk

De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, hvor formålet er å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om hvilke forskningsetiske normer som er anerkjente. Om hensynet til andres verdier og handlingsmotiver står det at jeg som forsker må vise respekt for respondentenes verdier og holdninger, spesielt når de avviker fra majoriteten. Ved å bruke minoritetsspråklige elever i forskningsøyemed er det viktig å ha i mente NESH sine retningslinjer for å ivareta etniske minoriteters atferd og verdier, med tanke på at intervjusituasjonen kan oppleves krenkende eller utleverende. Respekt for respondentenes selvforståelse skjer blant annet ved å unngå framstillinger hvor deres legitime rettigheter kan bli svekket (NESH, 2016, s. 21-22).

Jeg brukte personidentifiserende informasjon ved å benytte meg av intervju som kvalitativ metode. Derfor måtte jeg søke om tillatelse til å gjennomføre forskning. Prosjektet for masteroppgaven ble godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). I samme tidsrom hvor dette ble meldt inn, sendte jeg òg en forespørsel til rektor ved voksenopplæringen, hvor jeg ba om samtykke til å få forske på arbeidsplassen, noe som ble godkjent. Jeg benyttet et skjema som ble delt ut alle tre respondentene hvor de måtte samtykke i å la seg intervju. De ble informert av meg om at det var frivillig å delta, og at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg. I tillegg fikk de informasjon om forskningens anonymisering, som gjorde at de ikke kunne identifiseres. De fikk fiktive navn som lærer, Amina og Sibel. Respondentene ble også informert om at lydopptaket ville bli slettet når masteroppgaven var godkjent. Opptakene

ble oppbevart i en diktafon, nedlåst. Alle intervjuene har blitt transkribert med deres fiktive navn. Som tidligere nevnt hadde jeg tre respondenter som jeg intervjuet. Elevene som deltok som informanter var ukjente for meg. Informasjon om skolebakgrunn og lengden på opphold i Norge, fikk jeg først under intervjuene. Det å ikke ha et personlig forhold til respondentene, gjorde at jeg stilte med færre forventninger til intervjuene, samt til elevenes resepsjon. Det var allikevel viktig å være oppmerksom på mine egne, personlige forventninger til kvinnelige minoritetslevers holdninger til den aktuelle tematikken i *Karens Jul*. Respondentene var begge fra land med et ulikt kvinnesyn og en annen kultur enn Norge. Men ved å ha dette in mente kunne jeg utføre forskningsarbeidet med et så åpent sinn som mulig og sikre god reliabilitet og validitet. At respondentene fikk utlevert intervjuguiden i forkant, medførte at de kunne delta i intervjuet med en forforståelse. Gjennom en analytisk tilnærming til novellen *Karens Jul* og å inneha kunnskap og faglig forståelse om forfatter og litterær periode, kunne de i intervjuet sammenligne kulturer.

Forskerrollen krever refleksivitet, slik at man evner å se på hvilken måte samhandlingen mellom en selv og respondentene fungerer i intervjusituasjonen, men òg betydningen av ens egen forforståelse som man tar med seg inn i forskningen. Jeg har selv personlig erfaring som norsklærer i mange år på ungdomsskoletrinnet, en tid som var spennende og lærerik. I tillegg har erfaringen òg hatt en nytteverdi, da jeg alltid brukte *Karens Jul* i litteraturundervisningen på 10. trinn. Dette var for å gi elevene kunnskap om og forståelse for kvinnesyn (sett i sammenheng med sedelighetsdebatten), naturalismen som litterær periode, samt hvordan ha en analytisk tilnærming til en tekst. Min bakgrunn bidro til at jeg valgte å forske på samme tematikk, men nå rettet mot voksne minoritetsspråklige elever. Min forforståelse som norsklærer ville slik ikke påvirke forskningen, men bidra til en positiv og interessant forskeropplevelse. Respondentenes alder og erfaringsbakgrunn, samt bruk av andrespråkdidaktisk metode i litteraturundervisning var faktorer jeg ikke var kjent med på forhånd. Forskningsetikk er veldig viktig når man forsker på minoritetsspråklige elevers tekstforståelse. Det er viktig å ha in mente at selv om respondentene fulgte norsk opplæringslov med tanke på et grunnskoleløp, så hadde de en annen kulturell erfaringsbakgrunn som de tok med seg inn i klasserommet. Selv om elevenes faglige nivå var høyt, var det viktig å vise respekt for deres meninger, holdninger og tolkninger, slik at man som intervjuer gjør sitt beste for ikke å generalisere eller vise fordommer. Målet med studien var å forske på hvordan minoritetsspråklige elever tolket en kanonisert skjønnlitterær tekst ut fra både et feministisk og et naturalistisk perspektiv. For å finne svar på dette, så jeg det som

nødvendig å også intervju læreren. På den måten ble litteraturundervisning i et flerkulturelt klasserom et bakteppe, selv om hovedfokuset i studiet er tolkning, og ikke didaktisk metodikk. Allikevel håper jeg at mer forskning på dette feltet kan bidra positivt til den minoritetsspråklige gruppens opplevelse i litteraturundervisningen, bidra til å gi gruppen bedre forutsetninger for å få et like godt utbytte av litteraturundervisningen som norske majoritets elever, samt bidra til å legge til rette for at minoritets elever kan få sin egen, personlige forståelse for og utbytte av litteraturundervisningen.

### 3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet kvalitativt intervju som forskningsmetode, samt gitt begrunnelsen for dette valget. Videre gjør jeg rede for utvalg av respondenter; en lærer og to elever, samt intervjusituasjonen inkludert transkriberingen. Deretter beskriver jeg mitt arbeid med intervjuene og intervjuguiden. Jeg har knyttet reliabilitet og validitet opp mot gyldigheten i mitt forskningsarbeid, og belyst etiske overveielser i samsvar med min forskerrolle. I det påfølgende kapitlet vil jeg ta for meg forskningen min. Her vil jeg presentere spørsmålene i intervjuguiden og analysere respondentenes svar i lys av teorien jeg har brukt i masteroppgaven.



## 4. Analyse

I det følgende kapitlet ønsker jeg å redegjøre for forskningsarbeidet i masteroppgaven. Her vil jeg presentere spørsmålene i intervjuguiden og analysere respondentenes svar i lys av teoretiske perspektiver. Jeg vil gjøre en kvalitativ innholdsanalyse (Kvarv & Repstad) og diskursanalyse (Neteland & Aa) av de transkriberte semistrukturerte intervjuene med utgangspunkt i valgte problemstilling: *Hvordan kommer feministiske og litteraturhistoriske perspektiver til syne i to kvinnelige minoritetsspråklige elever på grunnskolenivås tolkning av Karens Jul av Amalie Skram? Hvordan kan lærerens undervisningsperspektiver bidra til å forklare elevenes tolkning?*

Forskningsspørsmål jeg ønsker å besvare for å belyse problemsstillingen er: «Hva legger læreren vekt på i undervisningen i *Karens Jul* med tanke på litterær periode og feministisk perspektiv?» og «Hvordan tolker to minoritetsspråklige elever på 10. trinn Skrams novelle *Karens Jul*? Viser tolkningen et feministisk og/eller et litteraturhistorisk perspektiv?»

Analysekapittelet er delt i to deler, hvor jeg først analyserer intervjuet av læreren, for deretter å analysere intervjuene av elevene. Innledningsvis i analysen vil jeg først informere om bakgrunnen for tematikken i spørsmålene, for videre å gjengi og sitere respondentenes utsagn, uten tolkning, da analysen skal være deskriptiv. Enkelte sitater vil bli kortet ned, på grunnlag av innholdets relevans og lengde, mens jeg i andre sitater vil parafasere meningsinnholdet i respondentenes utsagn. Jeg ønsker òg å benytte meg av parafasering i noen av spørsmålsformuleringene til respondentene. Deretter vil jeg analysere og kommentere respondentenes svar innenfor de ulike kategoriene.

I analysen har jeg slått sammen enkelte spørsmål fra intervjuguiden i presentasjonen av kategorier, da dette fungerte som en god utdyping av tematikken i de ulike spørsmålene. Intervjuspørsmålene til respondentene vil bli kategorisert og analysert ut fra hovedkategoriene feminisme, litteraturhistorie og didaktikk med underkategorier.

### 4.1 Analyse av intervju av lærer

Intervjuspørsmålene til læreren vil bli kategorisert og analysert ut fra hovedkategoriene feminisme, litteraturhistorie og didaktikk. Underkategoriene vil innenfor feminisme være forfatter, karakteren Karen, likestilling og moralhistorie. Naturalisme og moralhistorie vil

være underkategoriene innenfor litteraturhistorie, mens underkategoriene innenfor didaktikk vil være didaktisk erfaring, undervisningsmetode, elevenes læringsutbytte og elevenes didaktiske refleksjoner. Jeg vil ha ulik rekkefølge i presentasjon av hovedkategoriene hos læreren enn hos elevene, på grunnlag av at hovedkategorien didaktikk vil ligge i bunn for undervisningen i *Karens Jul*. I spørsmålene er den leserorienterte tilnærmingen gjennomgående med noen få unntak. Svarene vil være knyttet opp mot forfatterorientert tilnærming, samfunnsorientert tilnærming, og tekstorientert tilnærming (Skarðhamar, 2014, s. 65-66).

Innledningsvis i intervjuet av læreren presenterte jeg meg selv og mitt forskningsprosjekt, og formålet med forskningen. Jeg redegjorde for prosjektets problemsstilling, hvor jeg ønsket å undersøke om voksne minoritetsspråklige elevers tolkning av *Karens Jul* av Amalie Skram viser et feministisk og/eller et litteraturhistorisk perspektiv. Jeg presenterte så forskningsspørsmålene. Her presiserte jeg nærmere hva disse gjaldt, at jeg ønsket å undersøke hva læreren legger vekt på i undervisningen i *Karens Jul*, med tanke på litterær periode og feministisk perspektiv.

Intervjuet av læreren ble innledet med et utvalg spørsmål om arbeidserfaring, samt om klassen. I presentasjonen av seg selv fortalte læreren at han var femti år og hadde undervist hos voksenopplæringen for minoritetsspråklige elever i sytten år, i ulike norskkurs og introfag, hvor undervisningen var rettet mot temaorganiserte deler av det å komme til Norge. I de senere årene hadde han undervist i grunnskolen ved læringssenteret. Klassen han underviste i bestod av fjorten elever, hvor av tolv kvinner og to menn. Elevene var unge voksne i alderen nitten til noen-og-førti, men de fleste var i tjuårene. Deres nasjonale opprinnelse var Syria, Afghanistan, Vietnam og Eritrea.

Jeg oppfattet intervjusituasjonen med læreren som en dynamisk samtale. Han ga lange svar, og sitatene kunne bestå av opptil tjuefem linjer. Jeg har forsøkt å korte ned på sitatene, samt gjort noe bruk av parafrasering av innholdet i svarene. Enkelte ganger gjentok læreren seg selv, mens han andre ganger vektla andre underkategorier i svaret sitt enn det jeg hadde spurt om.

#### 4.1.1 Didaktikk

For å få bakgrunnsinformasjon om valg av litteratur og klasstrinn stilte jeg spørsmålet: «På hvilket trinn har du valgt å jobbe med *Karens Jul* og hvorfor?» Grunnen til at jeg ønsket å vite dette er at novellesjangeren i flere læreverker er lagt til niende trinn på grunnlag av den

kulturhistoriske konteksten. Læreplanen i norsk legger ikke noen føringer for hvilke forfattere og tekster lærere skal bruke i litteraturundervisningen på hvert enkelt trinn. Læreren svarte at undervisningen er lagt på tiende trinn. Dette begrunnet han som følger:

**Lærer:** Altså det er litteraturhistorien kommer inn her da. Vi ønsker jo å formidle disse periodene da på naturalisme. Novella skal stå som et eksempel på en naturalistisk tekst. Og vi har også jobbet med hva naturalismen, sånn i forkant. Dette litt pessimistiske verdenssynet og menneskesynet da. Jeg har ofte valgt å prøve å forfølge en slags tematikk gjennom denne historien da og se dette her ut ifra ulike samfunnsbevegelser og da kvinnens kvinnebevegelse har jeg valgt å kalle det i klasserommet. Og hvordan var det for ei ung dame eller ungjente å vokse opp på de ulike tidene i historien da? Det har jeg liksom valgt å ha som en rød tråd gjennom det vi gjør da. Se på kvinners posisjon.

Svaret til respondenten viser hans tanker rundt valg av litteratur var knyttet til innlæring av litteraturhistorie. I forkant av presentasjon av forfatter og tekst, underviser respondenten i hva som kjennetegner naturalismen som litterær periode med tanke på epokens temaer, samt kvinnebevegelsen som en samfunnsbevegelse, slik at elevene skal kunne lære om kvinners posisjon i Norge på attenhundretallet. Dette medfører at respondenten velger å undervise i denne delen av norsk litteraturhistorie på tiende trinn. Respondentens utsagn rundt naturalismen i litteraturhistorien har en samfunnsorientert tilnærming, hvor han knytter samfunnets skyggesider opp mot den litterære perioden. Det viser også en samfunnsorientert tilnærming når respondenten velger å vektlegge kvinnebevegelsen på attenhundretallet i undervisningen, slik at elevene får kunnskap om en samfunnsbevegelse som arbeidet med å endre kvinnenens rettigheter og muligheter i samfunnet (Skarðhamar, 2014, s. 66).

Med tanke på elevenes ulike kulturelle bakgrunn valgte jeg å stille følgende spørsmål om hvilke kulturelle ulikheter han er bevisst på i forkant av undervisningen. Jeg måtte tydeliggjøre hva jeg mente med spørsmålet og stilte spørsmålet: «Når du legger opp undervisningen. Tenker du da at noen kommer herifra og derifra? Kulturell bakgrunn, erfaringsbakgrunn og referanser? Eller spiller det ingen rolle?» På dette svarte læreren:

**Lærer:** Nei, altså jeg er jo klar over det at vi har ulike bakgrunner, men jeg lar ikke det legge noen føring for undervisningen. Jeg legger det fram. Jeg føler at jeg ikke gjør noen andre grep enn det jeg ville gjort med en klasse med unge norskfødte da. Jeg tenker det at, det er mer det forarbeidet. Vi må ha disse referansene, bildene og begrepene. Det er det jeg legger vekt på.

Respondenten sier at han ikke vektlegger de kulturelle ulikhetene i klasserommet ved å legge opp undervisningen ut fra kriterier som elevenes ulike kjønn, nasjonaliteter og alder. Han legger ikke føringer, men har en åpen innstilling til undervisningen. Hans fokus som lærer er forarbeidet og undervisningsøkten, og han ønsker å møte undervisningstematikken med en oppdagende holdning i fellesskap med klassen. I svaret motsier respondenten sitt tidligere utsagn, idet han sier at han ikke legger noen føringer ut fra kulturelle ulikheter. I forbindelse med spørsmål om Skrams plass i dagens skole svarte han at eldre tekster var å foretrekke å lese i andrespråksklasserommet på bakgrunn av elevenes kulturelle bakgrunn. Et annet eksempel på føringer i undervisningen var innenfor temaet likestilling, hvor respondenten ønsker å vise de minoritetsspråklige elevene hvilket land de har kommet til.

### **Didaktisk erfaring**

Jeg ønsket å få vite om lærerens didaktiske erfaring med å bruke Skrams tekst i undervisningen av voksne minoritetsspråklige elever. Tanken bak dette spørsmålet er at man som lærer utvikler sin undervisningsmetode, selv om undervisningssituasjonen kan variere fra klasse til klasse og fra elev til elev. Erfaring og kompetanse i norskfaget gjør at hvis noe ikke fungerer i en læringsprosess, så kan man ta i bruk andre metoder i undervisningssituasjonen. Jeg stilte følgende spørsmål: «Hvilken erfaring har du med å bruke Skrams novelle med voksne minoritetsspråklige elever?» På dette spørsmålet svarte læreren at *Karens Jul* er en tung tekst som krever forarbeid som går ut på å forklare ord og uttrykk i novellen, samt å bruke visuell støtte ved å vise bilder fra miljøet i novellen. Videre sa læreren at de nærleser novellen grundig. De bruker god tid og stopper opp og diskuterer innholdet i det de har lest. De ser nærmere på ord og uttrykk, strukturer, form, avsnitt og innledning.:

Videre valgte jeg å stille læreren et spørsmål om Skrams plass i dagens skole. På det svarte han:

Lærer: Jeg har jo lest moderne noveller sammen med deltakerne og min erfaring er at andrespråksinnlæreren, den minoritetsspråklige eleven, gjerne fra kulturer, da, som er annerledes. Jeg tror de liker det. Jeg synes mange ganger de litt eldre tekstene kanskje, hva skal jeg si, det er litt mere resonans da. Jeg har lest moderne noveller sammen med de her og, og det er vanskeligere. De er mere sammensatte. Du må ha mange referanser for å få lese dem som novelle [...]. Mens disse eldre tekstene synes jeg kan fungere godt for de tar opp temaer som ser litt gammelmodige ut for oss.

Respondenten svarte ikke eksplisitt på spørsmålet om tidligere erfaringsbakgrunn, men jeg valgte å ikke avbryte, da hans svar var informativt i forhold til hans refleksjoner rundt

forarbeidet han gjør sammen med klassen i andrespråksklasserommet før de jobber med teksten, samt hvilke undervisningsmetoder han velger å benytte i litteraturundervisningen. I forarbeidet til arbeidet med novellen *Karens Jul* vektla respondenten innlæring av ord og begreper, spesielt med tanke på foreldet språkbruk i Skrams novelle fra attenhundretallet. Han bruker visuell støtte for at elevene skal kunne få se bilder knyttet til tekstens innhold. I forhold til arbeidet med teksten påpekte læreren hvor viktig det er med nærlesing, hvor de leser avsnitt for avsnitt, og diskuterer innholdet i det de har lest. I nærlesingen har han fokus på begrepsinnlæring av vanskelige ord og uttrykk i teksten, men òg på novellens struktur, form, avsnitt, struktur og innledning. Ifølge respondenten så er det i nærlesningen av novella at språkhistorien kommer inn, når han sammen med elevene ser på ord og uttrykk som ikke lenger er i bruk i den norske dagligtalen. Dette svaret viser at respondenten har en tekstorientert tilnærming til teksten ved at novellens struktur og språklige virkemidler blir vektlagt i litteraturundervisningen (Skarðhamar, 2014, s. 66). Læreren forståelse av begrepet «nærlesing» er knyttet opp mot lesestrategier, og ikke til nykritikken innenfor vitenskapsteori. Når det gjelder Skrams plass i dagens skole, så mener respondenten at det er bedre og lettere for minoritetsspråklige elever å lese eldre litteratur, på grunnlag av at de minoritetsspråklige elevene kan mangle kulturelle referansepunkter som trengs for å forstå moderne sammensatte tekster fra en annen kultur enn deres egen.

Videre ønsket jeg å få vite på hvilken måte læreren presenterte forfatter og tekst i klassen. På spørsmålet svarte læreren:

Lærer: Altså igjen det visuelle. Jeg liker å skape bilder. Jeg har litt tro på det. At vi, ja da tar vi fram et bilde av Amalie Skram. Finner et gammelt, sånn flott fotografi. Så gjerne på hårfrisyrer og flotte drakter dem hadde på seg på den tiden, fra arbeiderklassen, borgerskapet og dette her da, også snakker vi om det.

Jeg valgte å stille et oppfølgingsspørsmål med en samfunnsorientert tilnærming for eventuelt å knytte lærerens tidligere kommentar om kvinnebevegelsen opp mot Skrams samtid på attenhundretallet (Skarðhamar, 2014, s. 65): «I forhold til litteraturhistorie som blir presentert i ordinær undervisning i grunnskolen på tiende trinn. Er man inne på sedelighetsdebatten, kvinners frigjøring på attenhundretallet, i andrespråk, med minoritetsspråklige? Eller blir det for omfattende?» På spørsmålet svarte læreren:

Lærer: Jeg har valgt kvinnebevegelsen da fordi en ting det er mange kvinner der inne. Annen ting er likestillingsperspektivet. Jeg ønsker å formidle hvilket land de har kommet til. Det blir vel kanskje litt sånn etnosentrisk å si, men det å ta opp kvinnens rolle i fattige

familie, storsamfunn og i samfunnets som helhet, det er litt sånn refleksjon jeg ønsker å ha med i klasserommet da, i ulike tider og innenfor ulike tematikker.

Respondentens svar på spørsmålet har en forfatterorientert tilnærming. Det vektlegger bruk av visuelle hjelpemidler for å illustrere for elevene hvordan forfatteren Amalie Skram og andre kvinner i hennes samtid var, deres hårfrisyrer og hvordan de kledde seg (Skarðhamar, 2014, s. 65). I denne sammenheng vektlegger respondenten kommunikasjon og den litterære samtalen, med utgangspunkt i hva elevene ser på bildene. I svaret på oppfølgingsspørsmålet vektlegger han kvinnebevegelsen og likestillingsperspektivet i undervisningen. Likestillingsperspektivet blir presentert for elevene med tanke på å få kunnskap om norske verdier og norsk kultur, men òg med bevissthet om elevenes forståelseshorisont knyttet til elevenes egen kulturelle bakgrunn. Respondenten er også oppmerksom på faren for å bli etnosentrisk i sitt fokus.

Svaret til respondenten har samfunnsorientert tilnærming da det legges vekt på klasseskille og sosiale ulikheter da respondenten knytter kvinnenens påkledning og frisyrer til klasseinndelingen mellom arbeiderklassen og borgerskapet (Skarðhamar, 2014, s. 65).

### **Undervisningsmetoder**

For å få vite mer om elevenes lærings situasjon spurte jeg læreren om han kunne fortelle litt om hvilke undervisningsmetoder han benytter. Læreren hadde vært inne på dette i tidligere svar, men jeg ønsket at han skulle utdype temaet noe mer med fokus på forfatteren Skram, og på om man ville ende opp med å ha muntlig framlegg om naturalismen, med bruk av eksempeltekster. Lærerens svar var dette:

Lærer: Jeg setter mål. En ting er dette med språket og språket i endring. Det er ord og uttrykk i teksten. Det er en fortellerstemme der. Du har jo disse dialogene og replikkene og vi ser jo nærmere på dem da. Dette her med Karens språkbruk, politikonstabelens språkbruk, kan vi se noen forskjeller? Og kanskje det er noen endringer hos politikonstabelen og at han endrer språkbruken sin i møte med denne jenta da. Det er liksom en sånn undrende tilnærming.

Jeg valgte å stille et tekstorientert oppfølgingsspørsmål om analytisk tilnærming i teksten for å tydeliggjøre lærerens vektlegging av ulike språkbruk og sosiolekter som virkemiddel i teksten (Skarðhamar, 2014, s. 66). På spørsmålet svarte læreren at virkemidlene språkbruk og sosiolekter blir brukt for å belyse klasseforskjellen mellom karakterene, og som en inngang til videre arbeid med teksten. Avslutningsvis i intervjuet ønsket læreren å legge til en avsluttende kommentar innenfor temaet undervisningsmetoder: «Det er begrepslæring det vi driver med.»

I tidligere svar på spørsmål, hvor tematikken ikke har vært undervisningsmetoder, har respondenten informert om ulike læringsstrategier. Innenfor dette temaet har jeg eksplisitt spurt respondenten om å redegjøre for sine undervisningsmetoder i litteraturundervisningen. Respondenten svarte da at hans mål er språkinnlæring på elevenes premisser. Han bruker *Karens Jul* som en eksempeltekst i undervisning om ord og uttrykk som kommer til uttrykk i dialogen mellom politikonstabelen og Karen. Elevene ser på hvordan forskjellene mellom de to karakterenes bruk av språk og sosiolekter fra forskjellige samfunnsklasser fungerer i teksten. Den viktigste undervisningsmetoden er ifølge respondenten begrepsinnlæring.

### **Læringsutbytte**

Jeg ønsket å få vite mer om lærerens generelle inntrykk av elevenes læring av fagstoffet etter endt undervisning. Om dette temaet stilte jeg følgende spørsmål: «Hvilken oppfatning har du av elevenes læring etter undervisningsperioden. På dette svarte respondenten:

Lærer: Ja, den første reaksjonen jeg får er at det er en trist fortelling. Arv og miljø da som knyttes opp mot samfunnsfag. Det her med arv og miljø, og det at den grad vi har en fri vilje. Og jeg føler at vi får en sånn etisk refleksjon rundt det, har mennesket fri vilje? Når vi kommer i gang med refleksjon, så er det i dette andrespråksklasserommet så er det for å få i gang noen sånne igangsettere, som får noen sånne som du virkelig får med deg i klassa di. Litteraturhistorien, naturalismen, det er vilje, arv og miljødebatten. Den kan knyttes til andre tema og sånn.

Respondentens svar viser at han knytter elevenes læringsutbytte til elevenes følelser rundt innholdet i novellen, deres kunnskap om naturalismen, samt deres etiske refleksjoner over menneskets frie vilje. Svarets samfunnsorienterte tilnærming er relatert til deterministisk moralhistorie (Skarðhamar, 2014, s. 65).

### **Elevenes didaktiske refleksjoner**

Elevenes didaktiske refleksjoner er knyttet til de minoritetsspråklige elevenes evne til å vurdere og tenke kritisk om lærerens undervisningsmetoder. I denne sammenheng ønsket jeg å få vite hva lærerens inntrykk er. Læreren svarte dette på spørsmålet:

Lærer: Ja, vi har jo ulike vurderinger da. Og jeg liker at de får anledning til å legge fram framlegget da, valgt å legge fram Amalie Skram og presentere en forfatter. Presentere kanskje tiden, samfunnet, noe som er tidstypisk, tidsbilde, interiør [...] Forholdet mellom liv og diktning, er det selvopplevd? Presentasjon av forfatteren og tiden og kanskje det kan være et tekstutdrag, og kunne snakke om språk og litteratur ut ifra et tekstutdrag.

Respondentens svar adresserer ikke eksplisitt elevenes didaktiske refleksjoner rundt hans undervisningsmetoder, men vektlegger i hovedsak måloppnåelse innen elevenes læring, som refleksjon og muntlig fremlegg til evaluering. Ved å ha et muntlig framlegg i norsk litteratur, knyttet opp mot Amalie Skram som attenhundretallsforfatter, naturalismen som litterær periode, samt å kunne ta utgangspunkt i *Karens Jul*, vil framlegget ifølge læreren vise elevenes refleksjoner rundt språk- og litteraturhistorie, og de vil bli vurdert ut fra kompetansemål i norsk. Angående undervisningsmetoder, så vil bruk av eksempeltekster i litteraturundervisningen ifølge læreren gi elevene et godt læringsutbytte.

#### 4.1.2 Feminisme

##### **Forfatter, karakteren Karen, likestilling og moralhistorie**

Problemsstillingen i masteroppgaven er blant annet knyttet til feminisme. I lys av dette valgte jeg å stille følgende spørsmål: «Hva legger du vekt på i undervisningen i *Karens Jul* av Amalie Skram, med tanke på det feministiske perspektivet?» Spørsmålets formulering var av slik art at respondenten bes om å ha en leserorientert tilnærming til den skjønnlitterære teksten (Skarðhamar, 2014, s. 66). På dette spørsmålet svarte læreren at han aldri bruker begrepet «feminisme» i undervisningen. Han vektlegger kvinnen og kvinnens historie i Norge og Skandinavia. Videre sa han at begrepet feminisme er å sammenligne hvordan kvinnene og kvinnes rolle er i dag kontra tidligere. Her la han til at det å være kvinnelig forfatter har de vært inne på i undervisningen. Deretter knyttet læreren svaret sitt til *Karens Jul* og moralhistorie ut fra hva det vil si «å komme i ulykka» og hva det innebærer i forhold til tematikken moral, etikk og holdninger. Her la læreren til at denne tematikken ga en resonans i klassen, elevene har altså mange tanker og meninger rundt Karens graviditet.

Jeg valgte å stille et oppfølgingsspørsmål om klasseskille i forhold til konteksten i *Karens Jul*. Til dette spørsmålet kom læreren med denne kommentaren: «Ja, og jeg kjente det på lukta av han.» Uttrykket viser til et klasseskille, men kommer ikke fra Skrams tekst.

Respondenten sier at han ikke eksplisitt bruker begrepet feminisme i litteraturundervisningen, men at kjønn og kvinneperspektiv er relevant i en læring om kvinnelige forfattere, samt hvilke forhold kvinner levde under i Norge og Skandinavia. Om feminisme og Skrams tekst forteller respondenten at han legger vekt på moralhistorien i kvinnehistorien gjennom Skrams skildring av Karen, som har fått et barn utenfor ekteskapet. Klasseskille blir ikke knyttet til tekstens tematikk, men er brukt som et eksempel på sosial status.



Svarene til respondenten viser at han har en samfunnsorientert tilnærming i de ulike lesemåtene han legger opp til i undervisningen, som gjennom karakteren Karen synliggjør tematikken feminisme og moralhistorie for elevene. Hans fokus på kjønnspektivet og kvinnelige forfattere viser en forfatterorientert tilnærming som omfatter en historisk-biografisk metode for å kunne se sammenheng mellom forfatterens liv og meninger ut ifra hva som kommer til uttrykk i teksten *Karens Jul* (Skarðhamar, 2014, s. 65).

#### 4.1.3 Litteraturhistorie

##### **Naturalisme og moralhistorie**

Problemsstillingen i masteroppgaven er blant annet knyttet til den litteraturhistoriske konteksten i tolkning av Skrams novelle. I lys av dette valgte jeg innenfor hovedkategorien «Litteraturhistorie» å stille spørsmål om hva læreren legger vekt på i undervisningsmetodene i litterær periode. På dette spørsmålet svarte han at språket er én ting og at litterær periode er sånn han ser det oppstilt, det er et metodisk grep. Dette begrunnet han med at når han tenker på historiske fenomener eller historiske hendelser, så må man ha noen bilder og begreper for å prøve å forstå noe som man egentlig ikke har tilgang til. Formidlingen av dette ville også være et mål, ifølge læreren. De litteraturhistoriske periodene, «sånne entiteter», ville dermed tjene som reisverk for videre læring.

Jeg valgte å stille et oppfølgingsspørsmål om hvor viktig det er å forholde seg til konteksten i litteraturhistorien i andrespråksdidaktikken. Dette begrunnet jeg med at læreplanen i norsk ikke eksplisitt vektlegger litteraturhistorie. På dette spørsmålet svarte læreren:

Lærer:           Jeg slår et slag for litteraturhistorien jeg altså, jeg bruker en sånn metafor på det. Det er et reisverk. Det er en forståelseskategori. Det er en billedliggjøring. Elevene utvikler språket sitt i møte med sånne kategorier eller sånne bilder som jeg kaller det og at det er et slags springbrett for å komme inn på det vi skal lære.

Respondentens svar viser at han i sin undervisning velger å bruke kanonteksten *Karens Jul* som eksempeltekst for å gi elevene litteraturhistorisk kontekst og å øve inn språkferdigheter og tekstforståelse relatert til kvinnehistorie. Han ønsker å gi elevene en god leseropplevelse og kunnskap gjennom å synliggjøre kontekstens betydning, slik at elevene får kunnskap om og faglig forståelse for samtiden rundt teksten. Dette for å forstå hva Amalie Skram ønsket å formidle med teksten, samt hva som kjennetegner naturalismen som litterær retning innenfor realismen. Undervisningsmetodene læreren benytter i undervisning i litteraturhistorie har fokus på begrepsinnlæring, nærlesing og analyse av tekstens virkemidler.

Litteraturundervisningen vektlegger både en metaspråklig samtale og en litterær samtale. Den metaspråklige samtalen som læreren har underveis i undervisningen synliggjør novellens rolle i å styrke elevenes verbale kommunikasjon. Den litterære samtalen legger vekt på meningsinnholdet i Skrams novelle, for å kunne utvikle elevenes tekstforståelse og generelle språkforståelse. Dette viser at respondenten har en samfunnsorientert tilnærming i undervisningen om naturalismen innenfor litteraturhistorien. Analysen av intervjuet med læreren viser at den samfunnsorienterte tilnærmingen er dominerende i respondentens svar (Skarðhamar, 2014, s. 65).

#### 4.2 Analyse av intervjuene av Amina og Sibel

Hovedkategoriene feminisme, litteraturhistorie og didaktikk vil bli kategorisert og analysert ut fra intervju spørsmålene til respondentene. Underkategorier vil innenfor feminisme være likestilling, forfatter, karakteren Karen, moralhistorie og individuell erfaring som kvinne. Underkategorien innenfor litteraturhistorie vil være naturalismen og moralhistorie. Mens innenfor didaktikk vil underkategorien være undervisningsmetoder og didaktiske refleksjoner. Den leserorienterte tilnærmingen til teksten er gjennomgående fokus i spørsmålsformuleringene. Svarene til respondentene har jeg knyttet opp mot forfatterorientert tilnærming, samfunnsorientert tilnærming, tekstorientert tilnærming, samt leserorientert tilnærming (Skarðhamar, 2014, s. 65-66).

Jeg valgte å navngi de kvinnelige respondentene i arbeidet med analyse av intervjuene da det mer personlig og at det er semistrukturert intervju, blant annet på grunnlag av at det er respondentenes subjektive meninger som skal undersøkes. Eleven fra Afghanistan fikk det afghanske navnet Amina, mens eleven fra Syria fikk det syriske kvinnenavnet Sibel.

Innledningsvis presenterte jeg meg selv og masteroppgaven, og fortalte at jeg ønsket å forske på deres tolkning av novellen *Karens Jul*, samt deres syn på Amalie Skram som kvinnelig attenhundretalls forfatter. Jeg forklarte at jeg ønsket å undersøke om deres tolkning viste et feministisk og/eller et litteraturhistorisk perspektiv. Intervjuet ble innledet med et utvalg spørsmål som rettet seg mot elevenes nasjonalitet, alder og skolebakgrunn. Amina kom fra Afghanistan. Hun var 27 år gammel. Hun hadde gått tolv år på skole i hjemlandet. Sibel var en 32 år gammel kvinne fra Syria. Hun hadde i likhet med Amina gått tolv år på skole i hjemlandet. I Norge hadde begge vært elever på grunnskoleopplæringen for voksne minoritetsspråklige elever i overkant av et år. Deres språklige nivå i norsk gjorde at de begynte sin skolegang ved voksenopplæringen for minoritetsspråklige på niende trinn.

Intervjuene fant sted i andre termin på 10. trinn, etter endt undervisning om naturalismen som litterær epoke.

#### 4.2.1 Feminisme

##### **Likestilling og moralhistorie**

Innenfor feminismekategorien stilte jeg flere spørsmål. Jeg innledet intervjuet med å spørre om hva respondenten tenkte at novellen *Karens Jul* handlet om. Jeg ba elevene om en tekstorientert lesning, da spørsmål innenfor dette temaet krevde at respondentene både tolker og reflekterer over innholdet i teksten (Skarðhamar, 2014, s. 66). I utgangspunktet etterspør spørsmålsformuleringen et handlingsreferat, men respondentene svarte med å redegjøre for tematikken i teksten. Stikkord som oppsummerer Aminas svar er: «novelle fra attenhundretallet», «kvinnerettigheter», «feministiske samfunnet», «kvinne som fikk barn uten ekteskap», «ikke lov», «døde», «trist» og «skam». Stikkord fra Sibels svar på spørsmålet er: «likestilling», «fattigdom», «skam at en jente uten gift har baby», «en gatekvinne, bare selge kroppen». Her ønsket jeg å vite om tidspunktet handlingen foregår i. På spørsmålet svarte Sibel at handlingen foregår på attenhundretallet.

Begge respondentene tar opp kjønns- og fattigdomsproblematikken i novellen i svarene, og fokuserer mindre på tekstens handling. Begge knytter barn utenfor ekteskapet til skam, på grunnlag av at det ikke var lov for en ugift kvinne å få barn. Respondentenes svar skiller seg fra hverandre ved at Sibel ser Karen som en gatekvinne på grunn av fattigdom, mens Amina sier at novellen handler om kvinners rettigheter i samfunnet. Handlingen oppleves hos Amina som emosjonell, da hun eksplisitt sier at det er trist at de dør, og hun ser dødsfallene som en konsekvens av samfunnsforholdene, og ser det å ikke kunne ha barn utenfor ekteskapet som manglende rettigheter på grunnlag av kjønn. Begge respondentene har en formening om tekstens handlingsforløp og Karens liv og død. De forstår innholdet i teksten, samt evner å se Karens liv i forhold til sin egen erfaringer som kvinner, de gir uttrykk for egne synspunkter og holdninger knyttet til lovlydighet og skammen ved det å få barn utenfor ekteskapet. De har en samfunnsorientert tilnærming når de knytter feminisme og kvinneverettigheter til samfunnet på attenhundretallet, men svarene har òg en leserorientert tilnærming som tar utgangspunkt i deres egne subjektive opplevelser ut fra egen leseforståelse av tekstens innhold (Skarðhamar, 2014, s. 65- 66).

Videre i intervjuet gikk jeg nærmere inn på respondentenes tanker rundt de ulike hendelsene de fant viktige i novellen *Karens Jul*. Jeg stilte følgende spørsmål: «Hvilken situasjon i teksten synes du er viktig? Hvorfor er den viktig?» Disse spørsmålene ville kunne vise meg hvordan respondentene reflekterer over sammenhengen mellom novellens ulike temaer, men òg vise respondentenes kunnskap og faglige forståelse gjennom å vise deres evne å ha en analytisk tilnærming til teksten. I tillegg til å velge mellom ulike situasjoner måtte de, stilt ovenfor mitt tilleggsspørsmål, kunne ta i bruk tekstens innhold og begrunne svarene sine. Disse situasjonene ble vektlagt som viktige:

**Amina:** Jeg synes alt som er i novellen er veldig viktig, men det som jeg tenkte, syntes er kvinnen som er i hytta, for den hytta har ingen varme, det var kalde om vinteren og dame var alene sammen med barnet, også dame var fattig og hadde ikke penger. På den tiden som hun diet melk til barnet sitt hun døde sammen med barnet, også barnet diet og så det kommer blod i stedet for melk, og det er veldig trist. Forferdelig.

**Sibel:** Trist. Denne situasjonen når hun døde med barn, ja. hun fryser. Når denne politimann kommer og ser henne fryser. Det er en viktig situasjon. Og det er en annen situasjon også. Hun beskriver Karens ute. Hvordan hun har ikke sko, ikke bra klær. Veldig kaldt, vinter.

Jeg ba Sibel utdype hvorfor situasjonen var viktig. I tillegg spurte jeg om tidspunkt for handlingen, og om hvorfor dette tidsrommet ble så sterkt for oss lesere. Dette var for å få respondenten til å utdype begrunnelsen sin noe mer ved å konkretisere tidsrommet og sin personlige mening. Sibel svarte følgende på spørsmålet: «Det er før jul. Juleaften. Må alle ha bra, må alle bli glade, må alle kanskje ha nye klær, mat og gaver. Møte med hverandre, kose seg. Men stakkars hun. Hun bare sitter med veldig kaldt hus. Uten folk rundt, uten gave. Det er kjempetrist situasjon.» Jeg stilte oppfølgingsspørsmålene: «Er det noe forskjell på rik og fattig?» og «Hva er det Skram vektlegger her?» Tre ord og uttrykk Sibel trekker frem som sammenfatter svaret til Sibel: «skam», «fattig», «spesielt på denne tiden.» Svaret til respondenten medførte at jeg spurte henne om hva konsekvensene kunne bli med tanke på hvordan novellen slutter. Her åpnet jeg for at respondenten skulle få fram tolkning og refleksjoner rundt dødsfallene. På spørsmålet svarte Sibel: «Den slutter at hun døde. Hun fryser. Barnet fryser med henne. Kanskje hun døde sulten også, ja.»

Begge respondentene vektlegger rik/fattig-problematikken, hvordan fattige, ugifte kvinner ble behandlet i samfunnet. Begge respondentene beskriver hvor sørgelig de finner Karen og barnets endelikt. Sibel knytter hendelsen til julaften, mens Amina går mer i dybden på Skrams

naturalistiske skildring som viser det heslige når det renner blod, i stedet for melk når Karen ammer sitt barn, og at de begge dør til slutt. Sibel vektlegger årstiden, som viser at Karen fryser. I denne sammenheng viser hun til hvordan Skram har skildret Karens bekleddning, for å vise kontrastene mellom å være dårlig kledd, og uten sko med hvordan hun mener ideelt sett Karen skal oppleve julehøytiden. Respondentene evner å se Karens ensomhet, særlig ved å se skillet mellom rik og fattig, som blir ekstra tydelig i julen, men også i møte med konstabelen. Novellens naturalistiske trekk gjorde et sterkt inntrykk på begge respondentene, der de begge gav uttrykk for at det var forferdelig trist at Karen og barnet døde. Respondentenes svar viser at de er grepet av Skrams realistiske skildring av hvordan unge, enslige mødre kunne ha det i Norge, en førjulstid, på slutten av 1800-tallet. Dette aspektet krever at respondentene må ha forstått innholdet i teksten og er i stand til å analysere novellen slik at de kan «lese historien mellom linjene», altså at de evner å fylle de tomme plassene i teksten. De må med utgangspunkt i sin egen forforståelse kunne forstå hva som skjer med Karen, samt hvorfor forfatteren har valgt å vise denne fattigdomsproblematikken i en julenovelle. Respondentene viser at de behersker å fylle tekstens tomme rom, tolke og reflektere over tekstens innhold, samt vise kunnskap om de naturalistiske trekk i handlingen. Spørsmålssvarene tyder på at de har en samfunnsorientert tilnærming til teksten. De ser de naturalistiske trekkene som viser samfunnsforholdene som blir beskrevet (Skarðhamar, 2014, s. 65).

### **Karakteren Karen og moralhistorie**

Underkategorien karakteren Karen dreier seg om hovedkarakteren Karen i novellen *Karens Jul*. Intervjuspørsmålet innenfor denne tematikken består av et hovedspørsmål, som utdypes i to deler, a og b, bestående av henholdsvis tre og to spørsmål. Først stilte jeg spørsmålene: «Hva synes du om karakteren Karen? Er hun en fornuftig person? På hvilken måte?» Deretter spurte jeg: «Handlet hun som forventet? På hvilken måte?» Oppfølgingsspørsmålene er lukkede og førende, og krever at respondentene tolker novellen. Svarene her vil kunne vise hvor mye informasjon om Karen elevene har fått med seg fra teksten. Det å få respondentene til å begrunne svarene sine, krever at de reflekterer over karakteren Karens handlinger, for å forstå hvorfor hun gjør det hun gjør. På spørsmålet om hvorvidt Karen handlet fornuftig svarte Amina: «Ja, hun er en «fornuftig person», fordi hun forventet ingen ting fra andre. Hun bare aksepterte denne situasjonen, også hun hadde jobb hos madammen, hun bare vente til madammen kommer tilbake og tar henne tilbake på jobben hennes», mens Sibel svarte: «Hun er en umoden jente. hun vet ikke navn til far til hennes gutt. Kanskje hun bare følger følelse.

Hun elsker denne mann. Hun tenker ikke framtid. Jeg tror hun er ung også. Kanskje søtten, atten. Ikke mer, fordi når man blir voksen, blir mer fornuftig.»

Om hvorvidt Karen handlet som forventet svarte Amina at Karen ikke handlet som forventet. Hun forventet ingenting fra andre, fordi hun visste ikke hvem som var barnefaren. Hun ventet på madamen for å få tilbake jobben sin. Sibel mente at Karen var umoden og tenkte ikke over konsekvensene, noe som kunne føre til at det kunne gå galt for Karen. Jeg ønsket at Amina skulle utdype svaret sitt noe mer, og stilte derfor et oppfølgingsspørsmål: «Med tanke på Karen som hadde en trygg jobb. Hvorfor tror du Skram beskriver Karen som en kvinne som ikke vet hvem faren er, og at hun kanskje har møtt faren til barnet på gata?» På dette spørsmålet sier Amina at hun er usikker, men kanskje det var fordi at Karen jobbet på gata og på derfor ikke visste hvem som var barnefaren. Jeg ønsket også at Sibel skulle utdype svaret sitt noe mer, og stilte oppfølgingsspørsmålet: «Men hva med mannens ansvar?» Til dette svarte Sibel: «Det er ikke mannens ansvar, aldri. Ja, fordi på denne tiden mannen tenker bare at kvinne er andreklasse i samfunn. Man kan gjøre alle tingene, ha det bra og uten å ha skam.»

Respondentene viste at de har ulike oppfatninger om hvorvidt Karen er en fornuftig person. Amina mener at hun er fornuftig, på grunnlag av at Karen aksepterer situasjonen og ikke forventer noe av noen andre. Hun ventet på at hennes tidligere arbeidsgiver «madammen» skulle komme tilbake. Sibel betrakter Karen som en umoden, ung jente som ikke tenkte på framtidsutsiktene sine, men er styrt av sine følelser. Når det kommer til spørsmålet om hvorvidt Karen handlet som forventet, så opplevde jeg at begge respondentene hadde vanskelig for å forstå dette spørsmålet. Jeg var ute etter refleksjoner rundt hvordan Karen handlet i forhold til datidssamfunnets forventninger, men så at elevene tolket dette i forskjellige retninger. Jeg valgte allikevel å la respondentene reflektere videre, da jeg var interessert i den videre retningen intervjuet tok og i å få organiske svar. Amina tolket spørsmålet til å handle om Karens forventninger. Hun gjør seg refleksjonen at Karen ikke hadde noen forventninger siden hun ikke visste hvem barnefaren var, og dermed ikke hadde noen å ha forventninger til. Karens eneste forventning er ifølge respondenten eventuelt håpet om at madam Olsen skulle redde henne ut av situasjonen som hjemløs og fattig. Hun tolker også teksten dithen at Karen var prostituert. Amina påpeker at det var Karen selv, som kvinne, som måtte ta ansvar for å føre et liv uten skam og vanære, da menn aldri tok dette ansvaret, på den tiden. Sibel tolker spørsmålet til å handle om sine egne forventninger til Karens

handlinger. Hun knytter det også opp mot kvinnesynet og forventningene til kvinner i det patriarkalske attenhundretallssamfunnet.

Respondentenes svar er knyttet til deres forståelse av naturalismen i litteraturhistorien, og til tekstens skildring av samfunnsforholdene unge, fattige alenemødre levde under på slutten av attenhundretallet. Respondentene vektlegger rik/fattig-problematikken, dødsproblematikken, kvinnesynet og patriarkalske samfunnsnormer, noe som viser at de evner å se flere perspektiver i teksten. Spørsmålssvarene viser at respondentene har en samfunnsorientert tilnærming i sin tekstforståelse (Skarðhamar, 2014, s. 65).

### **Forfatter**

Problemsstillingen min er blant annet å undersøke hvordan det feministiske perspektivet kommer til uttrykk i *Karens Jul*. I lys av dette valgte jeg å spørre respondentene om på hvilken måte de synes det feministiske perspektivet kommer fram i tekst. Her ønsket jeg å finne ut om respondentene kunne se på hvilke måter Amalie Skram i teksten beskriver kvinnenens situasjon på attenhundretallet. Amina svarte: «På denne tiden hadde ikke kvinner rettigheter, ikke frihet. De kunne ikke få barn uten ekteskap», mens Sibel svarte: «Ingen rettigheter til kvinne. Karen hadde ingen rettigheter, kanskje på grunn av denne tiden. Kanskje hun døde, eller gå med skam hele livet».

For å komme inn på forfatteren og hennes feministiske rolle, stilte jeg oppfølgingsspørsmål til begge respondentene: «Hva med Skram og det feministiske? Ja, altså en kvinnelig forfatter på 1800-tallet?» Amina svarte: «Skram var en dame og kunne føle som en dame», mens Sibel svarte: «Skram var en sterk dame fordi hun kan skrive på veldig viktige ting som det ikke lov til å skrive på. Hun beskriver livet til kvinner og fattigdom». Jeg spurte i denne sammenheng Sibel om hvorfor Skram ønsket å vise leseren Karens liv?» På dette spørsmålet svarte hun: «Redd for skam». Jeg ønsket at Sibel kunne utdype svaret sitt noe mer og spurte om hva hun trodde var årsaken til at Skram skrev om Karen, som fikk barn utenfor ekteskapet. Med denne omformuleringen forstod hun oppfølgingsspørsmålet, og hun svarte følgende: «Fordi det var veldig viktig tema på denne tiden. Derfor vil hun speile virkelighet. Med denne skam følger bare kvinne, følger ikke mann. Det følger henne hele livet, og kanskje livet til barna og barnebarna». For å avklare nærmere hva respondenten legger i svaret sitt spurte jeg om hva hun trodde var årsaken til at Skram ville vise hvordan de svake kvinnene i samfunnet hadde det. På dette spørsmålet svarte Sibel at kanskje Skram ville vise hvordan fattige kvinner hadde det på grunn av at hun selv var kvinne, og at hun kunne endre ting i livet. Respondentene

adresserer ikke eksplisitt utfordringene Skram selv møtte som kvinnelig forfatter, men vinkler i stor grad svarene sine tilbake på Karen og på Skrams forutsetninger for å skrive en troverdig skildring av hennes liv og død i novellen.

Et av spørsmålene i intervjuguiden var om respondentene trodde novellen kunne vært skrevet av en mann. Her ønsket jeg å se hvordan elevene resonnerer rundt kvinnelig forfatter versus mannlig forfatter. På dette spørsmålet bekreftet Sibel at dette kunne skje, men allikevel er det kun kvinner som kan skildre kvinners følelser, mens Amina svarte følgende:

Amina: Den kunne vært skrevet av en mann, men det kunne ikke vært det samme. Når jeg lese denne novellen får jeg en trist følelse, jeg kan tenke og føle denne situasjon fordi jeg er kvinne, og så den ble skrevet av en kvinne. Hvis en mann skrevet denne da skal bli helt forskjellig, for en mann følelse er helt forskjellig fra en kvinne følelse. Det er helt forskjellig fra en mann situasjon eller en kvinnes synsvinkel.

Respondentenes svar viser at begge elevene ser hvordan Skram gjennom hovedkarakteren Karen setter rik/fattig-problematikken under lupen. Deres kunnskap om forfatteren Amalie Skram er i hovedsak relatert til den skjønnlitterære teksten og til forfatterens kjønn. Sibel viser kunnskap og resonnerer godt rundt hvordan Skram på grunnlag av sin posisjon som forfatter og kvinne kunne bidra til å gjøre endringer i samfunnet, mens Amina knytter Skram som kvinnelig forfatter til kjønn og følelser. Begge respondentene knytter det feministiske perspektivet i *Karens Jul* til kvinnesynet på attenhundretallet, hvor de vektlegger urettferdigheten, samfunnets konvensjoner, og kvinners manglende frihet, her illustrert ved konsekvensene det kunne få om man fikk barn utenfor ekteskapet.

Respondentene deler samme oppfatning om at novellen ikke kunne vært skrevet av en mann. Dette argumenterer de for med at man må være kvinne for å kunne skildre Karens liv og død på en måte som gir de som kvinnelige lesere så sterke følelser av å lese en tekst. Amina knytter også sin reaksjon til tekstens innhold, ikke bare til den kvinnelige forfatteren, men også til seg selv som kvinne. Begge respondentene har klart å ta i bruk både tekstens innhold og sine egne tanker og kunnskap, samt sine personlige erfaringer som kvinner, i sin analytiske tolkning av teksten. Slik har de kunnet se ulike feministiske perspektiver i novelleteksten sett opp mot forfatterens kjønn og forfatterskap.

Respondentenes svar viser en både forfatterorientert og samfunnsorientert tilnærming til teksten. Den forfatterorienterte tilnærmingen kommer til uttrykk i hvordan respondentene ser



Skrams tekst i forhold til Amalie Skram som kvinnelig forfatter, ved å bruke historisk-biografisk metode. Historisk-biografisk metode handler om sammenhengen mellom forfatterens liv og hennes meninger, her sett ut ifra hva teksten *Karens Jul* uttrykker. Den samfunnsorienterte tilnærmingen er knyttet til det feministiske likestillingsperspektivet og feministisk moralhistorie. (Skarðhamar, 2014, s. 65- 66).

#### 4.2.2 Litteraturhistorie

##### **Naturalismen og moralhistorie**

Problemstillingen i masteroppgaven er blant annet til å undersøke hvordan det litteraturhistoriske perspektivet kommer til uttrykk i *Karens Jul* gjennom respondentenes faglige forståelse og refleksjon. På bakgrunn av dette stilte jeg følgende spørsmål: «Hva tenker du om tiden handlingen foregår i?» Spørsmålet krever at respondentene både tolker og reflekterer over innholdet i teksten, samt viser kunnskap om hva som kjennetegner naturalismen som litteraturhistorisk epoke. Naturalismen som litteraturhistorisk periode viste seg å være et krevende tema for begge respondentene.

Amina behersket å se teksten i forhold til samfunnsproblemer; fattigdomsproblematikken i samfunnet og hvordan kvinner hadde forskjellige kår også basert på klassetilhørighet. Dette kom til uttrykk når hun svarte: «Jeg tror at det var tiden som i attenhundretallet som kvinner og damer hadde ikke mange rettigheter. Og så de hadde ikke rett til å jobbe.» Jeg valgte å stille Amina et oppfølgingsspørsmål med fokus på kvinner og yrkesliv: «Men Karen jobbet hos fru Olsen?» På spørsmålet svarte hun at det var husarbeid, fordi samfunnet var et klassesamfunn, og at det var forskjell på klasser i samfunnet. Jeg ønsket at Amina skulle begrunne svaret sitt og spurte henne på hvilken måte dette kunne skje? På spørsmålet får jeg dette svaret av Amina: «Ja, fordi det var rike og fattige mennesker på denne tiden. Det var ikke, alle hadde ikke alle rettigheter og muligheter, derfor de fattigste jobbet hos de rike mennesker. De trengte også damer å jobbe hos dem.» Ved å omformulere spørsmålet ville jeg se om eleven hadde ytterligere forståelse for konteksten teksten ble skrevet i: «Skram er plassert innenfor delen av realismen, som er naturalisme. Hva synes du om denne vest-Europeiske kunstepoken da?» Her svarte Amina følgende: «Ja, novellen som hun skrev er virkelighetens handlinger som skjedde på denne tiden. De som er født rike de er rike, og de som er født fattige er fattige. De var mer pessimistiske, ja.» Svarene viser at hun har kunnskap om rik/fattigproblematikken i teksten, men mangler muligens forståelse for den deterministiske vinklingen i Skrams realistiske diktning.

Sibel svarte: «Det er naturalistisk» på spørsmålet om hva hun tenker om tiden handlingen *Karens Jul* foregår. Her ønsket jeg at eleven skulle begrunne svaret sitt og spurte henne hvordan hun så at det var naturalistisk. På dette spørsmålet svarte hun: «Ja, det viser problem, men ingen løsning. Ja, de tenker naturalisme tenker. Ikke optimistisk. Det motsatt optimistisk.» I og med at eleven manglet korrekt begrep fortalte jeg at det het pessimistisk. Dette var for å se om hun hadde mer kunnskap om naturalistiske trekk i novellen. Nå svarte Sibel: «Pessimistisk, men realistisk. Vi viser problem og bare prøve å løse det. Sette problem under debatt.» Med tanke på determinisme og naturalisme, stilte jeg oppfølgingsspørsmål: «Også var det fint det du sa i stad, det om skam, det at det følger generasjoner, men hvordan skal vi tenke om det med naturalisme. Har det noe med arv og miljø å gjøre?» På spørsmålet svarer hun eksplisitt: «Nei, nei det er ikke arv og miljø.» Jeg ønsket en siste gang å vinkle determinisme til karakteren Karen og spurte om Karen kunne hatt en annen type jobb og kommet seg opp i samfunnet, tanke på Skram som naturalistisk forfatter, uten at svaret endret seg. Sibel knytter svaret sitt til pessimisme og bruker uttrykket «å sette problemer under debatt», men svarene i oppfølgingsspørsmålene viser at respondenten trolig mangler faglig forståelse og begrepsforståelse i forhold til hva som kjennetegner naturalismen som litterær periode, selv om eleven på andre punkter i intervjuet klarer å se teksten i den naturalistiske konteksten, spesielt med fokus på miljøskildringene som viser Karen og barnets liv og død. Respondenten har lært seg ord og uttrykk, og viser en forståelse for de naturalistiske elementene i novellen, men har fremdeles en vei å gå for å få en dypere faglig forståelse av naturalismen som litterær epoke. Tematikken i svarene kommer også opp i tidligere svar innenfor hovedkategorien «feminisme».

Respondentenes svar viser en samfunnsorientert tilnærming når det legges vekt på naturalismen innenfor litteraturhistorien, en litterær periode som viser en realistisk skildring av samfunnets virkelighet, selv om de ikke ser ut til å se karakteren Karens historie som et produkt av arv og miljø (Skarðhamar, 2014, s. 65- 66).

### **Individuell erfaring som kvinne**

*Karens Jul* gjenspeiler virkeligheten slik den kunne være for fattige unge kvinner i Norge på slutten av attenhundretallet. I denne sammenheng ønsket jeg å se på hvilken måte respondentene ville lese novellen fra sine personlige perspektiv som kvinner, også sett ut fra sine personlige kulturelle bakgrunner fra Afghanistan og Syria. For å få kunnskap om respondentenes refleksjoner rundt hvor realistisk innholdet i novellen er, også med tanke på

hvorvidt handlingen kunne skjedd i dag stilte jeg følgende spørsmål: «Oppfattet du novellen som realistisk? På hvilken måte?» Til dette spørsmålet svarte Amina at novellen var realistisk fordi dette skjer og har skjedd med mange kvinner, uten å spesifisere nærmere. Sibel mente at novellen var realistisk fordi den gjenspeilet datidens virkelighet med dens problemer, og knyttet kvinners liv som alenemødre til fattigdom. Jeg valgte å stille et oppfølgingsspørsmål om hvorvidt handlingsforløpet i *Karens Jul* kunne funnet sted i dag. Til dette svarte Amina at det ville variere fra land til land, mens Sibel svarte at det kunne skje, men ikke i Norge eller i et europeisk land.

Respondentenes svar viser at de har lik oppfatning om hvor realistisk innholdet i teksten er. Begge elevene gir uttrykk for å mene at novellen er en realistisk fortelling som viser situasjonen til mange av datidens kvinner, med problematikk knyttet til fattigdom og utenomekteskapelige barn. De har en ulik oppfatning om hvorvidt handlingen i *Karens Jul* kunne skjedd i dag. Sibel assosierer ikke samfunnet som ble beskrevet i novelleteksten med det norske samfunnet i dag, eller i Europa, mens Amina kun gir uttrykk for at det er ulik praksis fra land til land.

Respondentenes svar viser her en samfunnsorientert tilnærming, da det legges vekt på naturalismen, en realistisk skildring av samfunnets virkelighet, i litteraturhistorien. Respondentene evner i varierende grad å tolke og reflektere over novellens innhold, for deretter å knytte teksten opp mot dagens samfunn. I tillegg viser svarene en leserorientert tilnærming, som tar utgangspunkt i respondentenes subjektive opplevelser ut fra hva som oppleves som relevant i teksten (Skarðhamar, 2014, s. 65- 66).

Videre stilte jeg spørsmålet: «Kunne dette skjedd i ditt hjemland på 1800-tallet, eller i dag?» Denne vinklingen ble valgt fordi jeg ønsket å få fram respondentenes refleksjoner rundt norsk historie og handlingsforløpet i novellen sett opp mot sin egen historie, det vil si at respondentene klarte å trekke paralleller fra novellens tematikk til dagens og historisk samfunn i Afghanistan og Syria. Sibel bekreftet at handlingen i novellen kunne ha forgått i deres hjemland på 1800-tallet og sa: «Ja, fordi på denne tiden hvis kvinner gjøre samme ting som Karen de kommer til å drepe henne. Familien vil drepe henne for de vil ikke at skam følger mange generasjoner», men Amina var først noe usikker på om dette kunne ha skjedd i Afghanistan på attenhundretallet, men så la hun til: «At hvis kvinner eller damer fikk barn uten ekteskap, for eksempel, de ble brent, de ble drept, og så, ja, de hadde ikke rettigheter og friheter.» Når det gjelder dagens samfunn bekreftet begge respondentene at det å få barn utenfor ekteskapet ikke er lov. Amina påpekte at dette er geografisk, at kvinner som bor på

landet ville blitt drept. Her la hun til at kvinner må unngå situasjoner med å bli gravid uten å være gift. Sibel sa at det i dagens Syria ikke er lov å få barn utenfor ekteskapet, men utdypet ikke hvilke konsekvenser dette kunne føre til.

Svarene til respondentene viser at de har tanker rundt temaene fattigdom, kvinnesyn og dødelighet, og klarer å knytte kunnskapen de har om tekstens handling opp mot sin egen livserfaring og sine respektive hjemlands kultur før og nå. Man ser at de evner å se en årsakssammenheng mellom den eksterne verden og novellens tematikk. Begge respondentene går rett inn i problematikken knyttet til samfunnets konvensjoner, normer og æresbegreper i svarene sine. Tilstander eller situasjoner i deres hjemland ble knyttet til familie og religiøse kulturer, og ikke til temaer i skjønnlitterære tekster. Dette viser en samfunnsorientert tilnærming til tematikken (Skarðhamar, 2014, s. 65).

#### 4.2.3 Didaktikk

Didaktikk handler om den relasjonen som oppstår mellom lærerens undervisning og elevenes læring som viser blant annet hvilken lesekompetanse elevene har. Temaet i denne masteroppgaven er didaktisk bruk av skjønnlitterære tekster i undervisningen av voksne minoritetsspråklige elever.

#### Undervisningsmetoder

Jeg hadde to spørsmål fra intervjuguiden som berørte tematikken undervisningsmetoder, men på grunn av spørsmålenes relevans valgte jeg i intervjusituasjonen å kun bruke følgende spørsmål: «Hvilke læringsmetoder ble brukt i undervisningen slik at du fikk kunnskap om Amalie Skram og novellen *Karens Jul*?» Her ønsket jeg å få fram informasjon om og refleksjon rundt respondentenes læringssituasjon i litteraturundervisningen ved læring om en kanonisert forfatter fra attenhundretallet og hennes skjønnlitterære tekst. I tillegg ønsket jeg å se om det var noen forskjeller mellom lærerens intensjon og elevenes utbytte av undervisningen. Respondentene svarte følgende:

Amina: Først vi har lest om Amalie Skram, så vi har lest *Karens Jul*, men han leste den avsnitt for avsnitt for oss, vi forklarte det i klassen, men hvis vi skjønnte ikke hva denne avsnittet handler om, han forklarte for oss. Det var noen ord og begreper, vi visste ikke, han tegner på tavla, han beskriver masse eksempler at alle må forstå den, også han bruker internett.

Jeg var interessert i respondentens læring innenfor litteraturhistorie og spurte Amina om hun hadde jobbet med naturalisme som litterær periode, det med arv og miljø. Hun svarte

bekreftende på spørsmålet. Jeg valgte å ikke stille flere oppfølgingsspørsmål om litteraturundervisningen, da Amina tidligere i intervjuet redegjorde for naturalisme som litterær periode. På spørsmålet om læringsmetoder svarte Sibel:

Sibel: Vår lærer oss på veldig bra metode. Vi kommer til først å forklare hva er realistisk og naturalistisk. Etterpå kommer noen forfatter som er viktig for denne tiden. Og når jeg har lest Karen, novella, jeg fikk bra undervisning på det.

Jeg stilte et oppfølgingsspørsmål for å avklare nærmere hva Sibel la i svaret sitt: «Er det noen andre virkemidler Skram bruker i novellen for å vise klasseskille? Rik? Fattig? Sånn i forhold til språkbruk?» På spørsmålet svarer hun at Karen har et annet språkbruk enn politikonstabelen, på grunnlag av at hun er fattig. Ingen av respondentene ser ut til å ha oppfattet politikonstabelens skifte av sosiolekt underveis i novellen, men dette kan skyldes av læreren ikke eksplisitt har vektlagt denne delen av klasseelementet i sin undervisning.

I sine svar på spørsmål som handler om læringsmetoder og undervisning, så er begge respondentene positive til lærerens metodebruk i undervisningen, men de har ulik vektlegging i svarene rundt hvordan læreren underviste. Amina konkretiserer de ulike metodene, som for eksempel å lese avsnitt for avsnitt, forklare tekstens innhold, begrepsinnlæring, bruk av tavle til å forklare og bruk av internett til å se på bilder relatert til forfatteren og hennes samtid, samt naturalismen. Sibel knytter lærerens undervisningsmetode til undervisning i naturalistiske trekk i *Karens Jul*. Bruk av dialekt som et virkemiddel som viser Karens sosiale klasse blir kun nevnt av Sibel. Respondentene viser at de har nyttiggjort seg av lærerens ulike undervisningsmetoder i litteraturundervisningen.

### **Didaktiske refleksjoner**

Innenfor «didaktisk refleksjon» er personlig mening et tema, fordi jeg ønsket å få fram respondentenes tanker og refleksjoner rundt novellen. Jeg brukte følgende spørsmål: «Hva synes du om novellen? Liker du den?» På dette svarte Amina selv med et spørsmål: «Hva føler jeg?» «Ja, hva som traff hjertet ditt», forklarte jeg. Spørsmål har en leserorientert tilnæringsmetode som tar utgangspunkt i respondentenes egne subjektive opplevelser ut fra hva som oppleves som relevant i teksten (Skarðhamar, 2014, s. 66). Respondentene svarte følgende:

**Amina:** Ikke den virkelighet, nei. Det er en veldig forferdelig situasjon Den novelle er en trist novelle. Også når den dama i hytta dør, og sammen med barna, og når barna dier mjølk, ikke melk, men i stedet for melk, dier blod. Den er veldig trist for meg også. Når jeg tenker på samme måte, hvis det skjer med meg. Det blir veldig, det er veldig vanskelig (gråtkvalt).

**Sibel:** Jeg liker hvordan hun beskriver situasjonen, hvordan hun beskriver miljø. Når jeg leser den jeg føler at jeg er inne på denne fergekaien og jeg er inne i denne rom som sitter Karen inn, og jeg ser Karen foran meg. Det er bilder inne i hodet. Det er virkelighet. Jeg liker at det er virkelighet, ja.

Begge respondentene har fokus på naturalistiske trekk i novellen. Amina vektlegger dramatiske punkter knyttet til dødsproblematikken, mens Sibel vektlegger karakteren Karen og miljøskildringene i teksten. Svarene til respondentene viser her at de begge har tolket innholdet i novellen for å få en dypere forståelse av tekstens innhold, samtidig som de knytter tekstens handlingsforløp til sine egne liv som kvinner. Både Amina og Sibel gir uttrykk for at de likte novellen *Karens Jul*. Elevenes tolkning, refleksjon og forforståelse viser at de som kvinner identifiserte seg med Karen. De evnet å leve seg inn i handlingen og følte sterk empati med hva karakteren Karen og det hun opplevde for lenge siden.

### 4.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på resultatene fra de semistrukturerte intervjuene av tre respondenter: en lærer og to voksne elever på 10. trinn ved voksenopplæringen for minoritetsspråklige elever. I det påfølgende kapitlet vil jeg presentere og drøfte analysefunnene i lys av teorien som jeg tidligere har presentert i masteroppgaven.

## 5. Drøfting

Jeg vil i dette kapitlet presentere og drøfte analyseresultatene av de semistrukturerte intervjuene sett opp mot teoriene til blant annet Gadamer, da hermeneutikken er et vitenskapelig grunnlag for undersøkelsen min, Rosenblatt og Wolfgang Iser innenfor resepsjonsteori, litteraturhistorie og Simone de Beauvoir og Elaine Showalter innenfor kjønnteori. I tillegg vil jeg bruke læreplanen i norsk (LK20) og tidligere empiriske studier som er redegjort for i kapittel en og to i masteroppgaven. I drøftingen vil jeg se på spenningene som oppstår i ulikheten i tekstsvarene til lærer og elev, og mellom svarene til elevene, da dette er sentralt i undersøkelsen. Drøftingen er tredelt jf. analysen: didaktikk, feminisme og litteraturhistorie.

### 5.1 Didaktikk

Problemsstillingen i masteroppgaven er blant annet knyttet til hvordan lærerens undervisningsperspektiver kan være med på å forklare elevenes feministiske og litteraturhistoriske tolkninger av *Karens Jul*. I dette underkapitlet vil jeg drøfte føringer i læreplanen og bruk av litterære kanoner for å se hvilken plass Amalie Skram har i skjønnlitteratur i norskfaget på 10. trinn. Videre vil drøftingen være knyttet til språkinnlæring hos minoritetsspråklige elever.

Læreren ved voksenopplæringen for minoritetsspråklige elever valgte på grunn av litteraturens omfang og vanskelighetsgrad å legge undervisningen om naturalismen som en litterær retning i litteraturhistorien, herunder forfatteren Amalie Skram og novellen *Karens Jul*, til tiende trinn. Jeg vil drøfte lærerens undervisning og valg av litteratur sett opp mot den didaktiske trekanten, som består av spørsmål om hva undervisningen handler om, hvordan undervisningen skjer og hvorfor det skal undervises i dette. Disse spørsmålene danner utgangspunkt for de konkrete og praktiske valg læreren må gjøre for å oppnå didaktisk refleksjon (Fjørtoft, 2018, s. 20, 23, 26). Den didaktiske teorien vil kunne bidra til å vise relasjonen mellom lærerens litteraturundervisning og minoritetsspråklige elevers læring.

#### 5.1.1 Valg av skjønnlitteratur i norskfaget

Ifølge Fjørtoft (2018) er norskfaget et fag hvor man skal kunne utvikle sine språklige og kulturelle evner ved å bli selvstendige lesere og skrivere, samt utvikle evnen til deltakelse og samarbeid, og sine kritiske evner (s. 15). I tillegg til læreplanens formål, verdier og

kompetansemål så reflekterer dette en del av den didaktiske trekanten, nemlig hvorfor man velger å undervise i novellen *Karens Jul* av Amalie Skram i skolen. Dette handler om målet med litteraturundervisningen, altså hva undervisningen skal føre til. Læreren forklarte sitt valg av forfatter og tekst i forbindelse med litteraturhistorie med å vise elevene hvilken plass forfatteren Amalie Skram og hennes skjønnlitteratur har i en historisk sammenheng, men vektla også begrepslæring for at elevene skulle kunne utvikle sine språklige ferdigheter, samt leseferdigheter.

Læreplanen i norsk, *Kunnskapsløftet 2020* (NOR 01-06) er en forpliktende forskrift i opplæringsloven til grunnskoler og videregående skoler. De minoritetsspråklige elevene som deltok i min undersøkelse fulgte den ordinære læreplanen i norsk, *Læreplan i norsk* (NOR 01-06) fra 9.-10.trinn. Læreren som deltok i min undersøkelse, var pålagt å følge læreplanens kompetansemål i norskfaget etter 10. trinn. Om det hadde gagnet elevene å følge *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR 07-02) er et spørsmål man kan stille seg med tanke på at elevene undervisning ville vært nivåbasert, med et kanskje noe mer tilrettelagt pensum ut fra elevenes nivå og kulturelle bakgrunn. Elevene lå ved skolestart på et språklig nivå som tilsa at de kunne begynne på niende trinn ved voksenopplæringen. Da min undersøkelse fant sted hadde de vært elever ved skolen i halvannet år. Deres kunnskap og faglige forståelse av å lese *Karens Jul* kom til uttrykk i intervjuene, noe som viste at de hadde relativt gode muntlige ferdigheter og leseferdigheter. Analysefunnene viser at de minoritetsspråklige elevenes leseferdigheter er på et nivå som tilsier at deres norskopplæring skulle kunne ta utgangspunkt i den ordinære læreplanen i norsk *Læreplan i norsk* (NOR 01-06). Men her er det også viktig å ha in mente at læreren plukket ut de to elevene i klassen som var på et så høyt faglig og språklig nivå at de kunne være gode respondenter i min undersøkelse. Det språklige nivået hos respondentene kom eksplisitt til uttrykk ved at de gjorde bruk av ord og uttrykk som kvinnerettigheter, å speile virkeligheten og pessimistiske, mens det faglige nivået viste seg i respondentenes evne til å analysere *Karens Jul*, slik at de kunne se hvordan Amalie Skram gjennom karakteren Karen belyser rik/fattigdomsproblematikken i Norge på slutten av attenhundretallet. Elevene som læreren valgte ut, viste også at de hadde kunnskap om og forståelse av novellesjangeren gjennom at de kunne «lese mellom linjene».

I norskundervisningen leste mine respondenter novellen *Karens Jul* av Amalie Skram for å fremme sin kunnskap om og forståelse av norsk kulturhistorie og skjønnlitteratur. Teksten



*Karens Jul* og informasjon om forfatter og litterær periode var ikke hentet fra et spesifikt læreverk. Læreren hadde et utvalg av ressurser, skrevet på bokmål, hentet fra ulike fagbøker i norsk på ungdomsskoletrinnet. Det vil si at all informasjon de minoritetsspråklige elevene fikk var skrevet på deres andrespråk (Monsen og Randen, 2018, s. 12). Lærerens litteraturundervisning av de minoritetsspråklige elevene sorterer under andrespråksdidaktikk. Dette er ifølge Monsen & Randen (2018) kunnskap og refleksjoner om undervisning og andrespråklæring i elevenes andrespråk (s. 8).

Elevenes læring av norsk handler om språkdidaktikk. Analyseresultatene viste at respondentene hadde ord og begreper for å kunne uttrykke sin kunnskap og refleksjoner om Amalie Skram og om tematikken i *Karens Jul*. Dette kan tyde på at deres språkferdigheter i norsk som andrespråk var tilstrekkelig til å kunne brukes i litterær samtale. Her kan man se til Monsen & Randen (2018) som sier at det er en sammenheng mellom hvordan elevens språkferdigheter oppstår, ut ifra form, innhold og bruk. I innlæring av et andrespråk, så må disse komponentene stå i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre for å kunne påvirke hverandre. Det er først når alle tre komponentene er på plass og tilegnes språkbrukeren at språkferdighetene vil kunne fungere best mulig i innlæringen av et andrespråk (s. 91).

Læreren valgte selv hvilke forfattere og tekster som skulle brukes i litteraturundervisningen i norskfaget. Dette på grunnlag av at det i *Kunnskapsløftet 2020* ikke er lagt noen føringer for hvilke forfattere og forfatterskap det skal undervises om i norskfaget. Det er heller ikke gitt føringer for hvilke tekster som skal leses. Den enkelte lærer velger selv litterær kanon som skal vektlegges i norskundervisningen. Fjørtoft (2018) påpeker at den nye læreplanen ikke legger like stor vekt på sentrale kanontekster som tidligere læreplaner, men har mer fokus på sammensatte eller multimodale tekster (s. 56), mens det ifølge Aamotsbakken (2002) finnes skrevne og uskrevne normer i læreplaner om hvilke litterære tekster og forfattere som skal kanoniseres og brukes i en kulturell norsk kanon og i en skolebokkanon (s. 4). Den klassiske litterære kanon blir i utstrakt grad anbefalt som pensum i ulike læreverk. Dette kan ifølge Aamotsbakken (2002) skyldes at kvaliteten på de eldre skjønnlitterære tekstene og eldre forfatterskap blir regnet for å være kanonverdige. Det kan også skyldes at litteraturhistoriske framstillinger kan virke kanoniserende, på grunnlag av at de er dannet av kanon. Framstillingene vil kunne bli intertekstuelle, da kanoniseringen er et resultat av repetisjoner av ulike litteratursyn og konvensjoner, samt litterær smak. Kanoniseringen vil med dette ha en opprinnelse ut fra konvensjonalitet og vanetenkning, og ikke bare ut fra kvalitativt grunnlag (Aamotsbakken, 2002, s. 2-4). Ifølge Aamotsbakken (2002) er Amalie Skram og hennes

forfatterskap kanonisert, på grunnlag av at hennes tekster har blitt brukt og verdsatt i norsk litteraturundervisning i en årrekke, og fortsatt brukes i skoleantologier i grunnskole og videregående skole (s. 9, 21). Novellen *Karens Jul* vil gå innunder kategorien åpen kanon, på grunnlag av at forfatteren Amalie Skram og *Karens Jul*, er i en oppstilt og offentliggjort liste. Teksten vil være en ikke-institusjonell kanon, fordi den i dag ikke pålegges til bruk i undervisningen av Kunnskapsdepartementet. Den betegnes som en ikke-forskriftsmessig kanon, så lenge det ikke foreligger et krav om at teksten skal brukes i undervisningen på et bestemt alderstrinn (Weinreich, 2004, s. 11-19).

I begrunnelsen for valget av *Karens Jul* som eksempeltekst sa læreren at eldre tekster som Skrams er å foretrekke å bruke, da minoritetspråklige elever kan mangle de nødvendige kulturelle referansepunktene for å tolke fiktive, moderne sammensatte tekster fra andre kulturer enn sin egen, i dette tilfellet den vestlige. Lærerens påstand om at det kan være lettere for elevene å forstå konteksten for de eldre tekstene kan fortelle noe om de ulike kulturene som er representert i klasserommet. I forkant av presentasjon av forfatter og tekst, underviser respondenten i hva som kjennetegner naturalismen som litterær periode med tanke på epokens temaer, samt kvinnebevegelsen som en samfunnsbevegelse, slik at elevene skal kunne lære om kvinners posisjon på attenhundretallet. Dette medfører at respondenten valgte å undervise i denne delen av norsk litteraturhistorie på tiende trinn. Det står ikke eksplisitt i læreplanen at undervisning i naturalismen som litterær periode skal foreligge på 10. trinn, men lærerens litteraturundervisning satte fokus på litterære perioder for å forstå hvilken kontekst tekster blir skrevet i. Han sa at vektlegging av den litteraturhistoriske konteksten var for å synliggjøre kontekstens betydning for teksten slik at elevene fikk en god leseopplevelse, kunnskap om og faglig forståelse for tidsperioden Skrams handling foregår i, samt forståelse av hva forfatteren ønsket å formidle med novellen. Dette er i tråd med Monsen & Randens (2018) teori knyttet til språklig bevissthet, som en viktig del av grunnleggende lese- og skriveopplæring, hvor den språklige bevisstheten vil fungere som et bindeledd mellom det muntlige og det skriftlige språket. Gjennom den språklige bevisstheten vil fokuset gå fra språkets innholdsside (semantikk) til språkets formside (s. 91).

Lærerens vektlegging av den litteraturhistoriske konteksten er i samsvar med læreplanen i norsk hvor formålet med norskopplæringen er blant annet å gi elevene innsikt i den mangfoldige norske språk- og kulturarven. Norskfaget er et fag for blant annet kulturforståelse og kommunikasjon. Dette vil elevene få gjennom å få tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold, noe som bidrar til at elevene utvikler språk til å tenke,

kommunisere og lære. Lesing av skjønnlitteratur vil gi elevene litterære opplevelser hvor de evner å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål (Kunnskapsdepartementet, NOR 01-06). Delene av læreplanen om skjønnlitteratur og kulturarv omfatter blant annet at elevene skal få kunnskap om eldre norsk litteratur og sentrale norske forfattere som har hatt plass i norsk litteraturhistorie gjennom mange år. Dermed har Amalie Skram en plass i den nye læreplanen, selv om det ikke er lagt noen føringer for hvilke forfattere og tekster som skal leses. Faglærerens bruk av litteraturhistorie i undervisningen i skjønnlitterære tekster kan være påvirket av hans erfaringsbakgrunn som norsklærer. Han kan ha gjort seg erfaringer om hva tidligere læreplaner har sagt om litteratur, i tillegg til egen opplevde erfaring i forhold til hvilke tekster som fungerer i litteraturundervisningen for voksne minoritetsspråklige elever, selv om han ikke eksplisitt svarer på spørsmålet om sin didaktiske erfaring med å bruke Skrams novelle i litteraturundervisningen.

Norskfaget blir sett på som et mangfoldig fag da det er et identitetsfag, kulturfag, danningsfag, estetisk fag, samt et redskapsfag (Fjørtoft, 2018, s. 56). Monsen & Randen (2018) påpeker at læreplanen i norsk sier lesing av skjønnlitterære tekster skal bidra til «dannelse, identitetsutvikling og kulturforståelse, samt motivere til leselyst» (s. 112). Ifølge Monsen & Randen (2018) har det skjedd en endring i hvilke forfattere som er med i lærebøkene i dagens skole. Immigrantforfatterskap og ikke-vestlige forfattere blir vektlagt som et middel til språklæring for å kunne utvide ordforrådet (s. 112). Faglæreren i min undersøkelse sa at: «[...] de eldre tekstene fungerer godt for de tar opp temaer som ser litt gammelmodige ut for oss». Han kunne ha valgt å vektlegge lesing av eksempeltekster av forfattere med immigrantbakgrunn i undervisningen for å belyse samtidslitteratur, slik at elevene kunne oppleve identitetsutvikling, identifisering og innsikt gjennom å lese og identifisere seg med litteratur fra ulike kanter av verden. Men i sammenheng med undervisning i naturalismen som litterær periode har læreren valgt Amalie Skram som kanonisert forfatter, samt hennes verk, med fokus på innlæring av norsk litteraturhistorie ut fra elevenes språknivå og kulturelle referanser. De minoritetsspråklige elevene skal i likhet med de majoritetsspråklige elevene kunne utvikle språket slik at de har evnen til å kommunisere muntlig og skriftlig. De skal ha mulighet til danning og identitetsutvikling, samt utvikle en kulturforståelse for den norske kulturen, uten at det legges noen føringer ut fra minoritetsspråklige elevenes egne kulturelle erfaringsbakgrunn. Dette gjenspeiles i lærerens kommentar om sin bevissthet rundt de minoritetsspråklige elevenes kulturelle ulikheter, da han eksplisitt sa at han ikke la opp undervisningen ut fra kriterier som elevenes ulike kjønn, nasjonalitet og alder. Han sa at han

ikke la noen føringer, og at han hadde en åpen innstilling til undervisningen slik at han sammen med elevene kunne møte ulik tematikk i litteraturundervisningen med en oppdagende holdning i klassen. Læreren motsa samtidig seg selv i intervju situasjonen, da han først sa at hans valg av skjønnlitterære tekster og fokus på kvinnebevegelsen som rød tråd i undervisningen var med tanke på elevenes kjønn og kulturelle bakgrunn. Han valgte bort undervisning i samtidstekster på grunn av vanskelighetsgraden ut fra kulturell tematikk, da elevene etter hans vurdering kunne mangle nødvendige språklige og kulturelle referanser for å forstå innholdet. På den ene siden var lærerens ekskludering av samtidstekster også utelukkning av immigrantforfatterskap av ikke vestlige forfattere. Lærerens meninger om teksters vanskelighetsgrad ut fra kulturell tematikk ville nødvendigvis ikke være relevant hvis valget hadde falt på samtidstekster som var representative for kulturbakgrunnene til elevene fra den flerkulturelle klassen. Samtidstekstene fra immigrantforfattere kunne da tjene som identitetsmarkør ved at de minoritetsspråklige elevene kunne identifisere seg med litteratur fra en kjent verden. Samtidstekstene kunne med dette, ifølge Monsen & Randen (2018), vært et middel til språklæring ved å utvikle ordforråd (s. 112). Mine analysefunn innenfor kulturforståelse viser, i større grad enn Ellingsens erfaringer (Ellingsen, 2017, s. 74), at elevene knyttet egne erfaringsrammer opp mot tematikken i attenhundretallsnovellen. Dette opplevdes allikevel ikke som ensidig eller for intenst, men kun som en motiverende faktor. I lys av dette kan lærerens valg av Skrams novelle som eksempel tekst være et godt litteraturdidaktisk valg for de minoritetsspråklige elevene. På den andre siden sa elevene eksplisitt i intervjuene at de opplevde *Karens Jul* som noe krevende, på grunn av ord og uttrykk som ble benyttet i teksten. Allikevel viser analysefunnene at faglærerens språklæring av tekstens ord og begreper har gitt elevene en god leseopplevelse, noe som kom frem i intervjuene hvor elevene ga uttrykk for empati med karakteren Karen. Dette stemmer overens med teorien til Fjørtoft (2018) som sier at elevene kan utvikle både lesekompetanse og lesemotivasjon gjennom å bruke nærlesing som arbeidsmetode i arbeidet med en tekst (s. 188).

Et annet analysefunn viser at lærerens fokus på kvinnebevegelsen var på grunnlag av at de fleste av de minoritetsspråklige elevene var kvinner, og dermed ville kunne relatere til tekstens tematikk ut fra sitt kjønn, eksemplifisert i karakteren Karen i *Karens Jul*. Dette viser at læreren legger enkelte føringer for undervisningens rammeverk, og slik kan stå i fare for å få en ensidig innstilling til sin litteraturundervisning, hvor fokuset på kvinnebevegelsen kan komme på bekostning av andre læringsmål. Jeg opplevde allikevel ikke at dette var tilfelle. På

den annen side så er lærerens valg av eksempeltekst i litteraturundervisningen i samsvar med hva læreplanen sier om norskfaget: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære [...]» (Kunnskapsdepartementet, NOR 01-06, fagets relevans og sentrale verdier) Læreplanens mål viser at norskfaget har et dannelsesperspektiv ved at elevene kan få kunnskap og kulturell, historisk og samfunnsmessig kompetanse gjennom litteraturundervisning i en spesifikk teksttradisjon gjennom elevenes refleksjon over det de leser og skriver (Hamre, 2017, s. 15-16). Med tanke på lærerens tekstvalg kan litteraturundervisningen i norskfaget òg bli allmenndannende for de minoritetsspråklige elevene. Dette skjer ved at elevene får kunnskap om Amalie Skram som norsk, kvinnelig forfatter, men òg kunnskap om og forståelse av det norske samfunnet på attenhundretallet, gjennom å lese Skrams novelle. Dette vil ifølge Fjørtoft (2018) si at eleven får utviklet seg som menneske i norskfaget. Det er når eleven utvikler en bevissthet rundt egen eksistens og hvordan verden fungerer, at faget blir allmenndannende. Kunnskapen om virkeligheten handler også om hvordan kunnskapen blir gjengitt i norskfagets tekstutvalg (s. 68- 69).

### 5.1.2 Skjønnlitteratur og språkinnlæring

Litteraturdidaktikk vil her si hvordan didaktikken omhandler lærerens undervisningspraksis på grunnskolenivå ved voksenopplæringen, og refleksjoner hos læreren som er knyttet til undervisningsteori rundt begrepslæring og litteraturundervisning. Ifølge Steinfeld & Ullström (2012) handler litteraturdidaktikken innenfor norskfaget og andrespråksopplæringen om litteratur og språk. Det er lesing av skjønnlitteratur før og nå, og planlegging og utføring av undervisning i skjønnlitteratur i skolen og alle de ulike faktorene som påvirker innholdet i litteraturundervisningen. Det handler om de grunnleggende ferdighetene: lese, snakke, skrive, se og lytte, men også språkvariasjoner og språket som system (s. 230).

Et av analysefunnene er knyttet til førlesningsfasen, som sorterer under den delen av den didaktiske trekanten som omhandler hvordan læringen og undervisningen skjer (Fjørtoft, 2018, s. 108). Læreren la ikke opp selve litteraturundervisningen ut fra kulturelle ulikheter som kjønn, alder og nasjonalitet. Hans fokus lå på forarbeidet og undervisningsøkten. I førlesningsfasen til *Karens Jul* brukte læreren tid på forarbeidet i plenum. Han benyttet *Karens Jul* som eksempeltekst særlig med tanke på språket når det kom til begrepsinnlæring, og brukte tid på å forklare ord og uttrykk knyttet til Skrams foreldede språkbruk i teksten. Førlesningsfasen bidro til å utvikle elevenes førforståelse av tekstens innhold, noe som kunne

motivere til videre lesing av og arbeid med teksten. Førlesningsfasen er en lesestrategi som ifølge Fjørtoft (2018) kan hjelpe de minoritetsspråklige elevene til å få en god leseforståelse av en tekst. I denne fasen aktiveres førforståelse og bakgrunnskunnskap og egne erfaringer for å skape mening i teksten slik at elevene forbereder seg på å arbeide med å forstå innholdet i en tekst (s. 108). Lærerens førlesningsfase av ord og begreper vil kunne aktivere elevenes førforståelse av teksten. Dette er i tråd med hva tidligere forskning om ord- og begrepslæringen viser: at det å jobbe med nye ord i forkant av lesingen er en god strategi for å kunne få en god forståelse av innholdet av *Karens Jul*, i motsetning til å forklare underveis (Ellingsen, 2017, s. 74).

Morsmålet ble benyttet parallelt for å oppnå god læring i Ellingsens (2017) forskning. I motsetning til i hennes undersøkelse fikk ikke mine respondenter morsmålsundervisning parallelt med norskundervisningen. Om bruk av morsmål som verktøy for språkinnlæring kunne ha gagnet elevenes språkforståelse av Skrams tekst, spesielt i førlesningsfasen, vites ikke. Læreren nevnte heller ikke arbeidet med avkodingsvansker i førlesningsfasen, noe som kunne ha påvirket de minoritetsspråklige elevenes leseferdigheter.

Når læreren snakket om førlesningsfasen vektla han ord- og begrepslæring, men ikke fonetisk lære av ordenes uttale, ei heller om elevene avkodet på sitt eget morsmål. Dette kan tyde på at de minoritetsspråklige elevenes leseopplæring ikke var på et grunnleggende nivå.

Et annet analysefunn var knyttet til nærlesing. I arbeidet med novellen brukte læreren tid på nærlesing som lesestrategi. Her så de på tekstens innhold og form, og de så nærmere på begreper i teksten. Nærlesing som lesestrategi ga ifølge læreren en god læringseffekt og fremmet gode leseferdigheter. Om det dreide seg om høytlesning eller egenlesning gikk ikke læreren inn på, bare at de leste avsnitt for avsnitt og diskuterte innholdet i det de hadde lest, i form av en litterær samtale. Denne framgangsmåten stemmer overens med det Fjørtoft (2018) sier om nærlesing, som er når en elev leser en tekst veldig nøye for å kunne forstå hva teksten handler om. Eleven kan benytte seg av ulike strategier for å skape mening ut av tekstens innhold. Lesekompetanse og lesemotivasjon krever trening i nærlesing (s. 111, 188). Selv sa læreren at han betraktet begrepsinnlæring som den viktigste undervisningsmetoden i litteraturundervisningen i presentasjon av Amalie Skram som attenhundretalls forfatter og novellen *Karens Jul*, med tanke på naturalismen som litterær periode og feministisk perspektiv. Hans arbeidsmetoder i undervisningen var knyttet til både språkinnlæring og litteraturhistorie, med et visst fokus på kvinnebevegelsen. Det var ifølge læreren i nærlesningen av foreldete ord og uttrykk fra *Karens Jul*, at litteraturhistorien kom inn.

Ut fra intervjuet med læreren kan det virke som om hans forståelse av nærlesing som lesestrategi er knyttet til ord og begrepsarbeid med utgangspunkt i Skrams tekst. Et eksempel på at nærlesing kan fungere som læringsstrategi kom til uttrykk i elevenes intervjusvar om undervisningsmetoder. På spørsmål rundt lærerens undervisningsmetoder trakk de frem metodebruk knyttet til språkinnlæring og analyse av tekst. Dette kom eksplisitt fram i svarene til begge respondentene, men de hadde ulik vektlegging av lærerens undervisningsmetoder. Amina beskrev de ulike metodene og trakk frem begrepslæring som en god undervisningsmetode gjennom lesing avsnitt for avsnitt, forklaring tekstens innhold og naturalismen innenfor litteraturhistorien, og begrepslæring, mens Sibel trakk frem metodebruk knyttet til språkinnlæring og analyse av teksten med vekt på naturalistiske trekk, dialektbruk som virkemiddel og klasseskille. Det respondentene sier stemmer overens med Fjørtoft (2018) sin teori om nærlesing og skjønnlitterær forståelse, hvor nærlesing som lesestrategi er et krav i undervisningen for at elevene skal kunne skape mening av innholdet i en skjønnlitterær tekst. Ved at elevene bruker teksten som støtte for skriftlige og muntlige resonnementer og argumentasjoner vil man kunne utvikle både lesemotivasjonen og lesekompetansen. Dette skjer ved at elevene kan se teksten i sammenheng med egne kunnskaper, erfaringer og fortolkninger eller bruke litterære setninger og strukturer for å kunne formulere et variert litterært innhold. Dette vil være avhengig av lærerens undervisningsstruktur, at det skapes god didaktisk relasjon mellom meningsinnholdet i teksten, elevenes engasjement og forståelse, og lærerens forventninger til elevenes faglige utvikling (s. 111, 188). I tillegg uttrykte begge elevene stor positivitet til lærerens undervisningsmetoder og hans litteraturundervisning. Dette tyder på et godt leseutbytte hos elevene, noe som samsvarer med Fjørtofts (2018) idé om at det er ved nærlesing og skjønnlitterær forståelse at elevene kan utvikle både lesekompetanse og lesemotivasjon ved å bruke teksten til å understøtte sine argumentasjoner og resonnementer både skriftlig og muntlig (s. 188).

Elevenes positivitet til lærerens undervisningsmetoder kan også sees opp mot Fjørtofts beskrivelse av lesestrategier i underlesingsfasen. Ifølge Fjørtofts (2018) teorier om undervisning vil forståelse av lesestrategier i underlesingsfasen skje ved at det brukes strategier for å skape mening og sammenhenger mellom den forståelsen elevene fikk i førlesingsfasen, samt det de forstår underveis (s. 108). Nærlesing som lesestrategi er i tråd med læreplanen som sier at muntlige ferdigheter og leseferdigheter er viktige grunnleggende ferdigheter i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, NOR 01-06, Grunnleggende ferdigheter). Allikevel er det viktig å ha in mente at det i undervisningen i et andrespråk er viktig å skille

mellom ord og begreper. Det er ifølge Monsen & Randen (2018) stor forskjell på å skulle lære et nytt ord hvis den minoritetsspråklige eleven allerede kan begrepet på morsmålet, enn det å skulle lære både nye ord og begreper (s. 80). Læreren i min undersøkelse vektla ord- og begrepslæring både i førlesningsfasen og i underlesningsfasen, noe som kan være på grunnlag av at elevene skulle lære nye ord og begreper som de ikke allerede kunne på morsmålet sitt.

Innenfor forfattertematikken og i forarbeidet med teksten baserte læreren undervisningen på visuelle læringsmetoder og litterær samtale som arbeidsform, rundt hva bildene viste om datidens miljø, blant annet hårfrisyrer og klesdrakter. Han viste illustrasjoner av ferjekaia og bilder av kvinnes påkledning og utseende, som kan knyttes til klasseinndelingen mellom borgerskapet og underklassen. Læreren spesifiserte ikke om han var bevisst på sosiale ulikheter og klasseinndelingen i sammenligningen av utseendet til forfatteren Amalie Skram og den fiktive karakteren Karen. Både i førlesningsfasen og i underlesningsfasen brukte læreren visuelle hjelpemidler i undervisningen, noe som medførte at elevene kunne få en forestilling om tekstens innhold ut fra forfatterens miljøskildringer i teksten, samt at de kunne danne seg et bilde av forfatterens liv og samtid. I denne sammenheng fikk elevene også kunnskap om attenhetallets kvinnebevegelse og likestillingstematikken i Norge. Bildebruk og illustrasjoner ble ikke benyttet i språkundervisning til å forklare ord og uttrykk fra teksten, selv om bildebruk som læringsstrategi kan være en god læringsmetode til å fremme begrepsinnlæring i andrespråksundervisningen (Fjørtoft, 2018, s. 108). De minoritetsspråklige elevene kan ha fått en bedre leseforståelse av teksten ved denne bruken av visuelle hjelpemidler som et supplement også i underlesningsfasen, da det er på dette stadiet elevene skaper mening i teksten og lager sammenhenger mellom den forståelsen de fikk i førlesningsfasen og det de forstår underveis. Eller kanskje bruk av visuelle hjelpemidler kun bør finne sted i førlesningsfasen, hvor førforståelse og bakgrunnskunnskap og egne erfaringer aktiveres for å skape mening i teksten slik at elevene kan forberede seg på å arbeide med å forstå innholdet i en tekst (Fjørtoft, 2018, s. 108). Da blir disse del av en introduksjon til den litterære perioden og forfatteren, før man deretter kan etterstrebe en mer analytisk tilnærming til Skrams tekst i underlesningsfasen. Amina var positiv til lærerens bruk av bilder i undervisningen, relatert til forfatteren og hennes samtid, både i forkant og underveis i undervisningen, mens Sibel ikke vektla bruk av visuelle hjelpemidler på spørsmål om lærerens undervisningsmetoder. Dette kan tyde på at visuell didaktikk som et supplement til språkinnlæring fungerte godt for Amina, mens Sibel kanskje ikke hadde behov for å bruke visuelle hjelpemidler. Det kan være på grunnlag av at hun var på et språklig nivå som ikke



trengte visuell støtte for å forstå innholdet i Skrams tekst og se den i relasjon til Skrams samtid. Samtidig kan elevene selvfølgelig ha et underbevisst utbytte av visuell didaktikk, og dermed ha nytte av det uten å være seg bevisst dette. Om bildebruk var avgjørende for innlæringen av språk og litteratur ble ikke undersøkt, men det kan ha medført at undervisningen ble mer variert og motiverende for elevenes læringssituasjon.

I tillegg til nærlesing arbeidet elevene med novellens struktur, form, avsnitt og innledning slik at de kunne få en analytisk tilnærming til teksten. Læreren la vekt på språklige virkemidler, som karakterenes dialoger, i elevenes analysearbeid av teksten. Dette medførte at elevene virker å ha utviklet god tekstforståelse og evnen til å analysere og tolke *Karens Jul* ut fra et feministisk og et litteraturhistorisk perspektiv, noe som kom frem i intervjuene. Det å klare å lese og tolke novellen *Karens Jul* kan vise at de evnet å ha en analytisk tilnærming til den skjønnlitterære teksten, noe som er i tråd med læreplanens kompetansemål i norskfaget, som sier at elevene blant annet skal kunne lese skjønnlitteratur og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler (Læreplanen i norsk, NOR 01-06, Kompetansemål og vurdering). Elevenes bevissthet om tekst vil si at eleven evner til å ha full oppmerksomhet rettet mot tekst og tekststrukturer, for videre å kunne reflektere rundt tekststrukturene. På denne måten vil eleven kunne skille mellom tekstens oppbygging og tekstens innhold (Monsen & Randen, 2018, s. 102). Sett i lys av Monsen & Randen (2018) tyder intervjuene på at begge elevene har den språklige bevisstheten som fungerer som et bindeledd mellom det muntlige og det skriftlige språket, og som er en viktig del av grunnleggende lese- og skriveopplæring. Gjennom den språklige bevisstheten vil fokuset gå fra språkets innholdsside (semantikk) til språkets formside (s. 91). Den aktuelle litteraturundervisningen i *Karens Jul* kan se ut til å bekrefte tanken om at norskfaget kan være et redskapsfag, hvor de minoritetsspråklige elevene får en økende grad av tekstkompetanse gjennom å reflektere over det de skriver og leser (Hamre, 2017, s. 15-17). De minoritetsspråklige elevene vil i klasserommet kunne styrke muntlige ferdigheter og leseferdigheter. Tekstforståelse av novellen *Karens Jul* vil kunne gi et bilde på elevenes leseferdigheter, og også deres muntlige ferdigheter i den litterære samtalen om novellen. Elevenes leseforståelse av *Karens Jul* kan bero på nærlesing som lesestrategi i både førlesningsfasen og i underlesingsfasen. Men det kan òg være at det er under den litterære samtalen i klasserommet at virkelig forståelse av teksten skjer. Det er gjennom muntlige ferdigheter de minoritetsspråklige elevene kan delta i den litterære samtalen i klasserommet,

ved å fortelle og samtale om karakteren Skrams realistiske diktning om karakteren Karens liv og skjebne, samt lytte til hva faglæreren sier om forfatter, litterær periode og tekst. Gjennom undervisning om Skrams novelle og naturalismen som en del av en litterær periode vil de minoritetsspråklige elvene få kunnskap og forståelse for den norske kulturarven, samt kunne styrke sine muntlige ferdigheter og leseferdigheter. Ved å ha gode leseferdigheter vil de kunne bruke ulike lesestrategier for å lese og reflektere over innholdet i teksten. Elevenes kritiske lesning av *Karens Jul* kan ha fremmet refleksjon som ble gjenspeilet i deres tekstfortolkning av novellen. Dette skjer ifølge Fjørtoft (2018) i etterlesingsfasen, der det er rom for å oppsummere, vurdere og stille kritiske spørsmål til innholdet i teksten (s. 108) Det er i så fall òg i tråd med Anundsens (2021) tidligere forskning knyttet til den litterære samtalen hos voksne minoritetsspråklige elever på grunnskolenivå, hvor hun konkluderer med at lærerens rolle er avgjørende, som samtaleleder i klasserommet, her i den litterære samtalen. Når en klasseromsamtale blir forstått som en egen samtalsjanger, vil læreren få en ny forståelse av egen praksis og samtalsjangeren kan bli et egnet undervisningsverktøy. Dette skjer når man skal reflektere over innholdet i litterære tekster med vekt på utdyping og problematisering, samt på å kunne verbalisere egne synspunkter og erfaringer. En utfordring i klasserommet kan være å samtidig måtte gjøre den litterære samtalen om teksten om til språkarbeid, litteraturarbeid og mental refleksjon (s. 74, 86).

Det var i svarene på spørsmål innenfor tematikken «didaktiske refleksjoner» at elevene ga uttrykk for sine tanker og refleksjoner rundt novellen. Begge elevene ga uttrykk for at de syntes novellen *Karens Jul* var trist, men at den appellerte til dem da de kunne kjenne seg igjen i karakteren Karen på bakgrunn av sin egen kulturforståelse og kvinnelige erfaringsbakgrunn. Elevenes respons samsvarer med Rosenblatts resepsjonsteori, om at elevenes lesning kan føre til et viktig samspill mellom leser og tekst. Leseren vil med den litterære samtalen kunne utforske og forstå ulike tolkninger. I tillegg vil leseren i den litterære samtalen også kunne drøfte ulike meninger. Leseakten vil med dette bli en dialog mellom leser og tekst (Steinfeld & Ullström, 2012, s. 234). Hvor godt den litterære samtalen fungerer i det minoritetsspråklige klasserommet, vil avhenge av flere elementer, som for eksempel klassedynamikken, hvordan læreren styrer samtalen og hvilke lesestrategier som blir benyttet i litteraturundervisningen.

## 5.2 Feministiske lesninger

Problemsstillingen i masteroppgaven er blant annet knyttet til hvordan det feministiske perspektivet kommer frem i elevenes tolkning av *Karens Jul* av Amalie Skram, og hvordan det feministiske perspektivet blir vektlagt av læreren i litteraturundervisningen. I dette underkapitlet vil jeg drøfte analyseresultatene som er knyttet til temaene Amalie Skram som kvinnelig forfatter, karakteren Karen og moralhistorie, likestilling og sosial klasse, samt individuell erfaring som kvinne.

Analysen av elevintervjuene viser blant annet hvordan elevene har tolket novellen *Karens Jul* av Amalie Skram, med fokus på et feministisk og/eller litteraturhistorisk perspektiv. De minoritetsspråklige elevene viste god kunnskap om innholdet i novellen *Karens Jul*, og knyttet teksten opp mot forfatteren og hennes samtid, samt mot det de visste om det norske samfunnet på slutten av attenhundretallet. Den brede kunnskapen kan tyde på at de har tilegnet seg god leseforståelse og begrepsforståelse etter nærlesing og bruk av visuelle hjelpemidler i både førlesningsfasen og underlesingsfasen av ord og begreper i Skrams novelle. Begge elevene så det feministiske perspektivet i forhold til attenhundretallets kvinnesyn, samfunnets konvensjoner og kvinnenens manglende frihet ved å få barn utenfor ekteskapet.

Det sentrale i min analyse er samspillet mellom tekst og leser. I følge reader-response-teorien vil de minoritetsspråklige elevene i min undersøkelse kunne skape meninger om Skrams tekst ut fra egne kunnskaper, leseferdigheter og egen forforståelse. Dette vil ifølge Rosenblatt vise at leserens tolkning er en transaksjon mellom leser og tekst. Leseren vil danne seg unike oppfatninger og forestillinger ut fra hvor leseren befinner seg i sin sosiale kontekst, og vil ifølge Rosenblatt bli tolket på grunnlag av leserens forforståelse (Monsen & Randen, 2018, s. 110).

Svarene til elevene viste at de ikke hadde problemer med å hente ut viktig informasjon fra teksten og litteraturhistorien, for videre å snakke om dette i litterære samtaler. Elevene ga uttrykk for at de opplevde *Karens Jul* som noe krevende, på grunn av ord og uttrykk som ble benyttet i teksten. Allikevel evnet de å fylle tekstens tomme rom (jf. Iser kapittel 2.2.4), og viste en god analytisk tilnærming til novellesjangeren gjennom arbeidet med *Karens Jul*.

### 5.2.1 Forfatter

På spørsmål innenfor tematikken feministisk perspektiv i *Karens Jul* knyttet læreren kvinneperspektivet opp mot den generelle litteraturundervisningen. Han gjorde rede for

kjønnsperspektivet og kvinnelige attenhundretalls forfattere i undervisningen, og brukte en historisk-biografisk metode for at elevene lettere skulle kunne se en sammenheng mellom Amalie Skrams liv og hvilke meninger og samfunnsproblemer han ønsket å uttrykke og belyse i teksten *Karens Jul*.

Elevenes evne til å se forfatteren Amalie Skram i lys av det feministiske kommer til uttrykk gjennom deres refleksjoner rundt forfatterens kjønn og hennes bevisste valg av temaer i *Karens Jul*. Begge elevene så hvordan forfatteren gjennom hovedkarakteren Karen belyser rik/fattig-problematikken, men det var også visse ulikheter i deres svar. Sibel viste kunnskap og refleksjon rundt Skrams posisjon som forfatter og kvinne. Hun mente at forfatteren fra sitt utgangspunkt kunne bidra til å gjøre endringer i samfunnet gjennom tekstens meningsinnhold, da kvinner på tidspunktet teksten ble skrevet manglet rettigheter i samfunnet og særlig led under skambegrepet. Hennes forståelse av Skram som kvinnelig forfatter kan vise en eksistensialistisk forståelse av kvinnen, det vil si den tradisjonelle forestillingen om at kvinnen som biologisk kjønn opplever politisk, sosial og historisk undertrykkelse (Sampson, 2019, s. 37). Amina knyttet Skram som kvinnelig forfatter til kjønn, manglende frihet og følelser. Begge elevene antok at Skram gjennom karakteren Karen ønsket å vise situasjonen til fattige kvinner fordi hun selv var kvinne. Deres svar viser også at de må ha klart å ta i bruk innholdet i novellen, sine tanker og kunnskap, samt sine personlige erfaringer som kvinner, i sin analytiske tolkning av teksten. På denne måten kunne de se ulike feministiske perspektiver opp mot forfatterens kjønn og tematikken i *Karens Jul*.

Elevenes kunnskap om forfatteren Amalie Skram er i hovedsak knyttet til novellen *Karens Jul* og forfatterens kjønn. At elevene benyttet seg av sin kvinnelige erfaringsbakgrunn i sin forståelse av Amalie Skram som kvinnelig forfatter og tolkning av hennes litterære tekst kan ses opp mot Showalters teori om gynokritikk innenfor feministisk kritikk (Kittang, et.al. 2019). Elevene ga i intervjuene uttrykk for at de kunne se det feministiske tematikken i Skrams tekst i forhold til egen kultur i Afghanistan og Syria. Ut fra landenes kulturelle forhold og patriarkalske familiestrukturer ville det å få barn utenfor ekteskapet i begge land kunne føre til at kvinnen ble drept, ifølge respondentene. Her var dog eleven fra Afghanistan relativt bastant i sine utsagn, imens eleven fra Syria modererte sine utsagn noe mer, og ga uttrykk for at dette var noe som skjedde oftere i rurale strøk og i konservative familier. Elevene så paralleller mellom kvinners dødsdom i hjemlandene og karakteren Karens liv og død som en enslig, fattig mor som levde i et patriarkalsk samfunn i Norge på slutten av attenhundretallet. Deres forståelse av Amalie Skrams skildringer av karakteren Karens kan

som nevnt ses opp mot gynokritikken innenfor feministisk kritikk, som ifølge Kittang et.al, (2019) handler om at kvinnen som forfatter forstås som del av en modell hvor kvinnelitteratur skal analyseres innenfor et gitt kvinnelig rammeverk basert på kvinnelige kulturelle erfaringsområder (s. 353). Dette rammeverket vil ifølge Showalters teori omhandle kvinnen som produsent av en tekstmening i lys av kvinnens historie, valg av temaer, sjangre og struktur. Kvinnen vil med dette bli subjekt gjennom egen kvinnekultur, mot for tidligere å måtte tilpasse seg menns tradisjonelle litteraturhistorie (Kittang et.al, 2019, s. 353). Showalters teori samsvarer også med Lothes (1998) påstander om feministisk kritikk, hvor han sier at det var en utfordring til den etablerte litterære kanon med tanke på nylesning av litteratur og at kvinnelige forfattere ble opptatt i litteraturhistorien. Feministisk litteraturteori var politisk, og det patriarkalske samfunnets normer og verdisystemer utsatte både kvinner generelt og kvinnelige forfattere for marginalisering og undertrykkelse (s. 74). Elevene gir ikke uttrykk for å være bevisste på det gynokritiske aspektet ved egen analyse. Dette kan skyldes tematikkens vanskelighetsgrad, eller i hvilken grad læreren har gått i dybden på dette i undervisningen. Men det er også mulig at en større grad av bevissthet kunne kommet frem ved et lengre intervju, eller ved bruk av andre spørsmål i intervjuguiden.

Om tematikken kvinnelig forfatter versus mannlig forfatter delte Amina og Sibel tilsynelatende samme oppfatning om at *Karens Jul* ikke kunne vært skrevet av en mann. Grunnlaget for deres resonnement var en oppfatning om at man selv måtte være kvinne for å kunne skildre Karens liv og død i en tekst på en måte som kunne gi en så sterk følelsesmessig respons hos dem som kvinnelige lesere. Respondentenes tankeprosess her stemmer godt overens med Showalters vektlegging av kvinnen som leser innenfor feministisk kritikk. Den kvinnelige leseren blir sett i forhold til kvinnelig litteraturkritikk konstruert av menn. Litteraturhistorien viser ifølge Showalter ikke hva kvinner føler og opplever, da den er mannsorientert. Kvinner vil oppfatte en tekst på en annen måte enn en mannlig leser på grunnlag av tekstens seksuelle koder (Kittang, 2019, s. 353). Ut fra Showalters hypotese vil mine respondenters svar kunne bety at de som lesere av Skrams tekst, på bakgrunn av sitt kjønn, både leser og forstår karakteren Karen på en annen måte enn en mannlig. Deres individuelle forståelseshorisont ser ut til å stemme overens med Showalters hypotese, da de virker å basere disse på de seksuelle kodene som oppstår når de tolker teksten.

### 5.2.2 Karakteren Karen og moralhistorie

På spørsmål knyttet til det feministiske perspektivet rundt Skram og *Karens Jul* sa læreren at han knyttet tematikken opp mot novellens moralhistorie og kvinnehistorie, gjennom

karakteren Karen som har fått barn utenfor ekteskapet. Læreren ønsket gjennom historien om Karens liv å vise elevene hvordan unge, fattige kvinner hadde det i det patriarkalske norske attenhundretallssamfunnet. Gjennom novellens skildring av Karen introduserte han i arbeidet med teksten temaene klasseskille og sosial status for elevene. Han sier at han vektla Karens utseende og beskrev hennes fattigdom for elevene, men nevner ikke om han har kommet inn på Skrams hensikt med å skrive en realistisk novelle som viste hvordan unge, enslige alenemødre fra underklassen hadde det i Norge på slutten av attenhundretallet. Han sier heller ikke om han i undervisningen har vektlagt julens glade budskap, en av handlingens kontraster i *Karens Jul* som foregår tre dager før jul. Det kommer heller ikke frem om læreren har knyttet politikonstabelens handlinger til attenhundretallets kvinnesyn, som var en medvirkende årsak til at politikonstabelen i novellen lot Karen og barnet bli værende i skuret, dårlig kledd i vinterkulden. Skram viser datidens kvinnesyn gjennom politikonstabelens replikker, hvor han gir uttrykk for at det var bedre for Karen at hun døde da hun ikke hadde noen framtidsutsikter som hjemløs, fattig og ugift med et spedbarn. Moralhistorien blir av læreren knyttet opp mot hva det vil si for en kvinne «å komme i ulykka». Han vektla Karens uønskede graviditet, men uten i intervjuet å knytte dette til datidens store moralske debatt. Amalie Skrams kvinneskildringer skjedd i kjølvannet av sedelighetsdebatten, en stor samfunnsdebatt i Norge på 1880-tallet hvor temaene som ble debattert var seksualmoral og sedelighet (Andersen, 2020, s. 270-273). Læreren virker å ha brukt kvinnehistorie som et sekkebegrep, hvor det er uklart i hvilken grad han har gått nærmere inn på dens undertemaer, herunder sedelighetsdebatten som han i intervjuet kun kom inn på i tilknytning til Karens graviditet. Amalie Skrams vektlegging av seksuell avholdenhet i sine litterære verk ble implisitt gjort rede for i undervisningen gjennom skildringen av den utenomekteskapelige graviditeten. I denne sammenheng kunne læreren også vektlagt borgerskapets kvinnesyn i lys av Amalie Skrams posisjon i samfunnet, men hans hovedfokus synes å ha vært feministisk moralhistorie sett gjennom den fattige arbeiderklassekarakteren Karen.

Amina og Sibel hadde ulike oppfatninger om hvorvidt Karen var en fornuftig kvinne. Amina så Karen som fornuftig, fordi Karen hadde akseptert sin håpløse situasjon. Sibel ga uttrykk for at hun mente Karen var en umoden kvinne, uten framtidsutsikter og styrt av sine følelser. De delte heller ikke samme oppfatning rundt hvorvidt Karen handlet som forventet. Amina knyttet sitt svar opp mot karakteren Karens forventninger, og mente at Karen ikke hadde forventninger på grunn av at hun ikke visste hvem som var barnefaren. Hun knyttet temaet forventninger til Karens forventninger om at madam Olsen skulle gi henne arbeidet tilbake.

Svarene på spørsmålene som er knyttet til fornuft og forventninger viser at begge elevene ser Karens manglende frihet ut fra kjønnspektivet i et patriarkalsk samfunn. Det sammenfaller i så fall med Skrams hensikt med novelleteksten slik jeg ser den, hun ønsket å belyse og endre datidens kvinnesyn gjennom sitt arbeid, hvor hun viser hvordan karakteren Karen individualitet og seksualitet undertrykkes av et patriarkalsk samfunn (Andersen, 2020, s. 270-273). Men det kan videre også stemme overens med Simone de Beauvoirs (2001) kjønnsteori hvor kvinnen blir definert som «den andre» sett i forhold til mannen. Beauvoirs tanker om frihet og egne valg kommer til uttrykk i hennes berømte utsagn om at en ikke fødes som kvinne, man blir det. Kvinnens eksistens er primær, mens livsvalg og mening med livet blir det sekundære. Elevene utforsker i intervjuene ikke et eksistensialistisk feministisk syn på den kvinnelige karakteren, et syn som ifølge Beauvoir ville ført til at kvinnen blir et transcendent subjekt og et fritt menneske (s. 698-726). De ser kvinnen som låst i sin situasjon, i tråd med Skrams beskrivelse.

Amina ga uttrykk for at Karen som kvinne selv måtte ta ansvar for sitt eget liv, og implisitt følge samfunnets konvensjoner, for å unngå skam og vanære. Sibel hadde ikke tro på at en mann ville ta ansvar for Karens situasjon. Hun knyttet forventninger til egne forventninger om novellens handling, at det ville gå galt med Karen fordi hun ifølge henne var umoden. Amina sa også at Karen var uten forventninger siden hun oppfattet Karen som prostituert da hun ikke visste hvem barnefaren var. Skram har ikke beskrevet omstendighetene rundt Karens graviditet i teksten, bare at hun ikke visste navnet på barnefaren og at «det var mørkt». Karen kan ha måtte livnære seg som prostituert, da mange kvinner i underklassen måtte ty til prostitusjon på grunn av fattigdom, men graviditeten kan òg være et resultat av voldtekt. Beauvoir (2001) sine perspektiver på hvordan kvinnen reduseres til «det annet kjønn» blir relevante i elevenes forståelse av Skrams skildring av karakteren Karens graviditet, i forbindelse med at hun ikke vet hvem barnefaren er. Karens skjebne viser at hun er redusert til det annet kjønn, til et objekt sett i forhold til mannen. Den her usynlige mannens handlinger viser at han ifølge Beauvoir er subjektet, men hans mannlige egenskaper kommer ikke fram i hans transcendens (s. 698-726). Elevene har fått en forståelse for dette aspektet gjennom å analysere handlingen i teksten, slik at de i tråd med novellesjangerens sjangertrekk behersker «å lese historien mellom linjene» (jf. Iser, kapittel 2.2.4), det vil si at man evner å fylle de tomme plassene i teksten, det som indirekte står skrevet. Dette hører under Isers resepsjonsteori, om at teksten vil orientere lesingen, da det er leseren selv som må fylle de tomme rommene i teksten fordi språket i skjønnlitterære tekster ikke gir tilstrekkelig

informasjon til at leseren kan tolke teksten (Steinfeld & Ullström, 2012, s. 234). Elevene har tatt med seg sine egne erfaringshorisonter som kvinner for å tolke og forstå hva som skjer med Karen. Både Amina og Sibel evnet å se Karens tanker, følelser og ensomhet på bakgrunn av sin egen forforståelse som kvinner, til tross for at Skram aldri lar karakteren Karens følelser komme til uttrykk. Skram skildrer kun omstendighetene Karen og barnet befinner seg i. Allikevel kan deres refleksjoner rundt Karen tyde på at de evnet å se tekstens referanser, slik at de forstod hva Amalie Skram ønsker å formidle med novellen. Hvis man ser intervjuene opp mot Rosenblatts resepsjonsteori kan elevenes tolkninger av karakteren Karen her vise hvordan elevenes lesning kan føre til et viktig samspill mellom leser og tekst. Leseren vil med den litterære samtalen kunne utforske og forstå ulike tolkninger. I tillegg vil leseren i den litterære samtalen også kunne drøfte ulike meninger. Leseakten vil med dette bli en dialog mellom leser og tekst (Steinfeld & Ullström, 2012, s. 234).

Både Amina og Sibel belyste kjønns- og fattigdomsproblematikken i sin tolkning av novellen. Begge så det feministiske perspektivet i sammenheng med attenhundretallets kvinnesyn, samfunnets konvensjoner og kvinnenes manglende frihet til å få barn utenfor ekteskapet. De knyttet Karens morsrolle til skam, fordi det ikke var lov for en ugift kvinne å få barn. Denne skammen eksemplifiseres i Skrams tekst i skildringen av Karen, ved at hun som enslig og fattig kvinne i attenhundretallets patriarkalske samfunn ender opp med å fryse i hjel sammen med sitt spedbarn. Respondentenes måte å forstå Skrams intensjon med skildringen av karakteren Karen sammenfaller med Beauvoir (2001) sine perspektiver, hvor kvinnen knyttes til temaer som blant annet kjønn, ekteskap, morsrolle og frihet. Frihetstematikken hos Karen er relatert til hennes kjønn, hennes sosiale klasse som fattig, og til deterministisk tematikk (s. 313-322). Beauvoir (2001) beskriver at kvinnen lever i et praktisk, økonomisk og emosjonelt avhengighetsforhold til menn som ikke er biologisk betinget, men som skjer på grunnlag av ubalansen som er mellom kjønnene på grunn av kulturelle og historiske faktorer. De historiske og politiske forholdene som råder skaper begrensninger for kvinnens frie valg, da vilkårene for frihet er annerledes for en kvinne enn for en mann. En kvinne ble ifølge Beauvoir (2001) ikke aktiv i sin egen eksistens, men måtte velge ekteskap og barn ut fra samfunnets forventninger og normer (s. 313-322). Kvinnen var tvunget til å tilpasse seg undertrykkelsen og forbli et underlegent subjekt, passivisert i sin egen kropp uten andre verdier i livet enn å respektere og adlyde mannen (Beauvoir, 2001, s. 699). Respondentenes syn på karakteren Karens frihet kommer tydelig frem i svarene relatert til karakteren Karens forventninger. Her svarer ikke respondentene på det som faktisk ble spurt om, men idet de på



hvert sitt vis utdyper sitt syn på Karens muligheter og fremtidsutsikter kommer det frem at begge ser hennes skjebne på måter som samsvarer med Beauvoirs perspektiver.

### 5.2.3 Likestilling og sosial klasse

Kvinnebevegelsen og likestillingsperspektivet ble ifølge læreren vektlagt i undervisningen. Han benyttet også *Karens Jul* til å forklare ord og uttrykk som brukes i dialogen mellom Karen og politikonstabelen. Læreren ønsket å vise hvordan Skrams bruk av språkforskjeller og sosiolekter som virkemiddel viser ulike samfunnsklasser, med utgangspunkt i språkforskjellene i karakterenes talemål. Likestilling mellom kjønnene var et tema innenfor sedelighetsdebatten. Skram berører denne tematikken gjennom dialogen mellom politikonstabelen og Karen. Hans stilling som politikonstabel tilsier at han har en høyere sosial klasse enn Karen, som er fattig og hjemløs og representerer underklassen. Som representant for samfunnets offentlighet kommer hans sosiale bakgrunn fram gjennom språket, ved at han benytter færre dialektord enn Karen. Han har et finere talemål enn Karen, og det er nettopp gjennom Karens replikker man ser at hun kommer fra en lavere klasse enn politikonstabelen, da Karen uttrykker seg på et enkelt arbeiderklassespråk. Dette viser at Skram bruker dialekter og sosiolekter for å vise sosiale forskjeller som rådet i datidens samfunn (Skram, 1885). Samhandlingen mellom Karen og politikonstabelen viser maktforskjellene mellom disse. Som fattig og kvinne er Karens utfordringer av interseksjonell karakter. Dette er et begrep knyttet til maktrelasjoner, i denne sammenheng maktforskjeller mellom sosiale kategorier som sosial klasse, rase og kjønn (Thun, 2019). Karen møter som både fattig og kvinne større utfordringer enn om hun hadde vært en rik kvinne fra borgerskapet eller en fattig mann, som politikonstabelen som kommer fra en fattig bakgrunn, men har lyktes i å bedre sine kår. Sibel har i sine svar sett dette perspektivet, da hun kommenterer at hvis Karen var rik ville hun hatt andre muligheter i forhold til sin uønskede graviditet. Begge elevene pekte også tydelig på at attenhundretallssamfunnet var lettere å navigere for menn. Men som fattig kvinne har Karen få valgmuligheter. Elevenes forståelse kan tyde på at de kan se transcensens hos politikonstabelen i dialogen mellom ham og Karen, hvor Karen godtar hans autoritet på grunn av sitt kjønn og sin sosiale klasse. Novellen foregår i et patriarkalsk samfunn, og som politikonstabel har han en annen sosial status enn Karen, men Karen har også generelt lært å adlyde menn. Skram viser gjennom Karen et deterministisk kvinnesyn, da Karen ikke har noen fri vilje og hennes liv er årsaksbestemt ut fra arv og miljø. Elevsvarene viser god forståelse for kvinnesynet som Skram ønsket å belyse i sin tekst gjennom karakteren Karen, og de evnet å se litterære virkemidler og naturalistiske trekk i teksten. Særlig Amina virker å ha et deterministisk syn på Karens situasjon. Men de

knyttet ikke dette spesifikt opp mot determinisme, som kan tenkes å være et tema de ikke har fordypet seg i, og så ting mer med utgangspunkt i samfunnets konvensjoner. Respondentenes forståelse av tematikken samsvarer allikevel med Beauvoirs (2001) kjønnsperspektiver, hvor Karen ikke kan bli fri på grunn av sitt kjønn. Hennes frihet som kvinne og som menneske er knyttet til transcendens, for at livet skal kunne få en mening, men Karen er stengt inne i gjentakelsens immanens og har ingen mulighet til å oppnå transcendens på grunn av biologi, morsrolle og det patriarkalske samfunnets normer og regler på slutten av attenhundretallet. På grunn av sin sosiale klasse og biologiske forskjeller er Karen, i motsetning til politikonstabelen tvunget til å gi fra seg sin eksistensielle rett til transcendens (s. 698-726). Som voksne kvinner med levd erfaring fra patriarkalske samfunn er det ikke usannsynlig at både Sibel og Amina har en grunnforståelse av både determinisme og transcendens, men mangler teoretiske rammer og begreper for å formulere seg spesifikt rundt tematikken.

Likestillingsperspektivet kunne vært belyst i undervisningen i form av fokus på ulik seksualmoral for begge kjønn, noe som var et stort tema som ble debattert på samme tid som Amalie Skram publiserte *Karens Jul*. På samme tid ble seksualmoral et tema i forhold til at det var akseptabelt for menn i borgerskapet å benytte seg av prostituerte. Sibels tolkning av teksten belyste temaet seksualmoral i teksten. Sibel betraktet Karen som en prostituert kvinne, selv om læreren ikke hadde fokusert på sedelighetsdebatten i undervisningen. Begge elevene knyttet det å få barn utenfor ekteskapet til skam, men de viste ikke kunnskap om den delen av attenhundretallets kvinnesyn som omhandlet at kvinner ikke skulle ha seksuelle drifter. Amina knyttet Karens handlinger til kvinnerettigheter uten å konkretisere dette nærmere, men hun knyttet Karens tidligere arbeid med husarbeid til underklassen på grunn av at det var et klassesamfunn. Dette utdypet hun med å knytte rik/fattig-problematikken opp mot samfunnets ulike klasser. Det var liten forskjell i elevenes meninger rundt fattigdomsproblematikken, men de så at Karens handlinger var skambelagt i sin historiske kontekst. Læreren knyttet også likestillingsperspektivet opp mot dagens samfunn, hvor han ønsket at elevene skulle reflektere over likestillingtematikken i sine hjemland kontra det det norske, med vekt på kvinnens rettigheter. Lærerens utsagn tyder på at han fremmer den norske sosialistisk-feministiske normen i andrespråksklasserommet, selv om han ikke har definert begrepet feminisme for elevene. Elevene knyttet i sin tolkning Karens handlinger til seksualmoral, noe som kan vise at de ser naturalistiske trekk i Skrams novelle. For å forstå en naturalistisk tekst må man i tolkning av tekstens handling oppfatte den dikteriske skildringen av ting som det heslige, det stygge og det avskyelige, seksualdrift og sykdom, degenerasjon og fattigdommens realitet. En

naturalistisk litterær kontekst viser en dokumentarisk skildring av virkeligheten (Andersen, 2020, s. 273). Etter min mening tyder begge elevenes svar på at de har evnet å se de disse trekkene, selv om de ikke beskriver dem med rett terminologi.

I følge Gadamer forståelse av hermeneutikken vil leseren gjennom egne fordommer finne mening med teksten *Karens Jul*, ut ifra egen historie og kulturell tradisjon. Elevenes forståelse av tematikken i *Karens Jul* er avhengig av sammenhengen teksten forstås innenfor, her det feministiske eller det litteraturhistoriske perspektivet. Deres utsagn om tekstens innhold viste at både Amina og Sibel har klart å tolke teksten som en helhet for å kunne forstå den. Dette er i tråd med den hermeneutiske sirkel, som går ut på at for å forstå tekstens fulle mening må man kunne fortolke enkeltdelene for å kunne få en forståelse av tekstens helhet, det vil si tekstens kontekst. Tolkningens sirkelbevegelser medfører at teksten har blitt lest med elevenes fordommer, som har blitt revidert underveis i leseprosessen (Kvarv, 2010, s. 76). Elevenes subjektive og kulturelle forståelse rundt egen tolkning av teksten er her relatert til Skrams ordvalg. Skrams perspektiv på klasseforskjellene i samfunnet kommer i *Karens Jul* blant annet til uttrykk gjennom språket, idet hun bruker sosiolekter som virkemiddel for å vise klasseforskjellen mellom politikonstabelen og Karen. Begge elevene har i sin forståelse av teksten og av karakteren Karen klart å se forfatterens hensikt med å bruke språket som virkemiddel. Tolkningssammenheng i novellen oppstod da elevene skulle tolke teksten med utgangspunkt i sin egen forståelseshorisont, ut fra sine egne respektive situasjoner som kvinner med ulike kulturelle erfaringsbakgrunner. Dette vil ifølge Gadamer føre til at tekstens horisont smelter sammen med fortolkerens horisont, en prosess som avhengig av hermeneutisk erfaring og forståelse for tekstens historiske kontekst (Kvarv, 2010, s. 79-82).

#### 5.2.4 Individuell erfaring som kvinne

Mine analysefunn viste at elevenes tolkning, refleksjon og forforståelse tok særlig utgangspunkt i at de som kvinner identifiserte seg med karakteren Karen. De evnet å leve seg inn i handlingen og følte sterk empati med Karen og det hun gikk igjennom. Elevenes personlige kulturelle forståelsesrammer knyttet til kjønn og kulturell bakgrunn bidro til at de kunne kjenne seg igjen i tekstens tematikk.

Amina og Sibels refleksjoner rundt novellens temaer fattigdom, dødelighet og kvinnesyn viste at de evnet å se kunnskapen de hadde om novellens handling opp mot sin egen livserfaring som kvinner, og sine respektive hjemland. Dermed så elevene en årsakssammenheng mellom

*Karens Jul* og den eksterne verden. De bekreftet at kvinner ikke kunne få barn utenfor ekteskapet i hjemlandene Syria og Afghanistan, som er primært muslimske land dominert av æreskultur og patriarkalske familiestrukturer. En utenomekteskapelig graviditet ville ha som konsekvens at familiens ære ble svertet. Elevenes svar skilte seg fra hverandre på spørsmål om hvorvidt dette kunne skjedd i dag. Amina fra Afghanistan sa eksplisitt at kvinner fremdeles kunne bli drept, da særlig på landsbygden. Sibel fra Syria svarte at kvinnedrap forekommer i dagens Syria, men kun i konservative grupper i samfunnet. Svarene til elevene må sees i lys at de er kvinner fra en annen kultur enn den skandinaviske som beskrives i novellen, og denne tematikken kunne kanskje vært grunnlag for videre forskning innen andre vitenskapelige retninger, som for eksempel sosialantropologi. Men dette skjer i nettopp norskfaget på grunn av fagets bredde som identitetsfag, kulturfag, dannelsingsfag og redskapsfag. Elevene viser den litterære kompetanseformen literary transfer, som handler om evnen til å identifisere seg med det man leser i leseprosessen ved overføring av mentale bilder fra teksten. De viser også performanskompetanse, som er den kulturelle og sosiale evnen man lærer seg gjennom å konvensjonsstyre muligheten til å kunne analysere og uttale seg om litterære tekster, i denne sammenheng Skrams novelle *Karens Jul*. Den litterære kompetansen er kulturelt og sosialt styrt, og koblet til elevene som lesere sin litterære bevissthet gjennom refleksjon over språkbruk og ulike tolkningsstrategier. Men man må ikke glemme elevenes konstitusjonelle kompetanse, som er en allmenn kompetanse som leseren begynner med gjennom språklig kommunikasjon, og som blir formet av fortellinger allerede fra barndommen av. Elevenes har hatt sin oppvekst i Midtøsten, som har litterære tradisjoner hvor det å fortelle, samt fortellingen vil være grunnleggende gjennom dialogiske relasjoner. Dette kan også ha påvirket elevenes litterære samtaler om handlingen i *Karens Jul* i andrespråkklasserommet (Steinfeld & Ullström, 2012, s. 232).

### 5.3 Litteraturhistoriske lesninger

Problemsstillingen i masteroppgaven er blant annet knyttet til hvordan det naturalistiske perspektivet kommer frem i elevenes tolkning av *Karens Jul* av Amalie Skram og hvordan det litteraturhistoriske perspektivet blir vektlagt av læreren i litteraturundervisningen. I dette underkapitlet vil jeg drøfte analysefunn knyttet til temaene naturalismen og moralhistorie.

#### 5.3.1 Naturalismen og moralhistorie

Læreren tok i undervisningen om kvinnes posisjon i samfunnet utgangspunkt i kvinnebevegelsen som samfunnsbevegelse. Hans mål var å ha som rød tråd å vise elevene

hvordan det var for kvinner å leve i de ulike århundrene, belyst gjennom litteraturen fra de forskjellige epokene i litteraturhistorien. Innenfor undervisningen i naturalismen som litterær periode brukte læreren tid på analytisk arbeid for å se naturalistiske trekk og litterære virkemidler i novellesjangeren i skildringen av karakteren Karen i *Karens Jul*. Dette medførte at elevene fikk bedre kjennskap til Amalie Skrams samtid ut fra hennes dokumentariske beskrivelser av virkeligheten som kom til uttrykk gjennom miljøskildringene (Andersen, 2020, s. 273).

Undervisningen i litteraturhistorie tok her utgangspunkt i undervisningsmetodene begrepsinnlæring, nærlesing, analyse av tekstens virkemidler og av naturalistiske trekk i teksten. Hans litteraturundervisning i Skrams tekst vektla en metaspråklig samtale for å styrke de minoritetsspråklige elevenes verbale kommunikasjonsevner gjennom litterær samtale, hvor de snakket om ulike temaer i teksten underveis i leseprosessen. Meningsinnholdet i Skrams novelle ble brukt for å utvikle både tekst- og språkforståelse hos de minoritetsspråklige elevene. Naturalismen ble brukt som et metodisk fundament for videre læring innen både litteratur og språk.

Lærerens søkte å fremme kunnskap og refleksjon knyttet til forfatterskap, tekstanalyse og litteraturhistorie. Refleksjonen var her fokusert på elevenes tanker og meninger om novellen, for å få fram en dypere forståelse gjennom tolkning av tekstens innhold. Begge elevene vektla naturalistiske trekk i novellen, men med ulik tematikk. Aminas refleksjon var relatert til dødsproblematikken i novellens mest dramatiske punkt, hvor hun i intervjuet beskriver hvordan det rant blod fra Karens bryst i stedet for melk når hun diet barnet. Amina ga ikke uttrykk for å se dette som et virkemiddel som Skram brukte, en ifølge Andresen (2020) beskrivelse av det heslige innenfor naturalistisk skildring (273).

Sibel sa at novellen sluttet med at Karen døde, men hun fokuserte mye på Karen og tekstens miljøskildringer i beskrivelsen av fergekaien og det forfalte trehuset hvor Karen og barnet oppholdt seg, med tynne og slitte klær på vinterstid. Svarene til elevene viser at begge hadde kunnskap om de naturalistiske trekkene i tekstens innhold, hvor de indirekte forbandt Karens seksualdrift med skam, her skammen ved å få et barn utenom ekteskap (Andresen, 2020, s. 273).

De så også fattigdommens realitet gjennom Skrams realistiske skildringer av fattigdom i beskrivelse av Karens manglende bekledning og oppholdssted, men de nevnte ingenting om hennes familiebakgrunn som foreldreløs. Dette viste at de evnet å se pessimismen og hvordan

Skram belyser den problematiske hverdagen for fattige unge kvinner i skildringene, men elevene har trolig ikke begrepsrammene til å se dette ut opp mot en deterministisk virkelighet, årsaksbestemt ut fra arv og miljø (Lothe et al, 1998, s. 172-173). Elevene i min undersøkelse fikk gjennom karakteren Karen og undervisning i naturalismen kunnskap om moralhistorie relatert til både et feministisk og litteraturhistorisk perspektiv, i tråd med læreplanen som om elevenes litterære opplevelse innenfor norskfaget sier at lesing av skjønnlitteratur skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål (Kunnskapsdepartementet, NOR 01-06, Fagets relevans og sentrale verdier).

Selv om elevene virket å mangle fagterminologi om naturalismen som litterær periode, så redegjorde de for mange naturalistiske trekk i teksten, noe som viser at de har forståelse for naturalismen, men kanskje ikke eksplisitt som litterær periode. Deres kunnskap om novellen samsvarer med læreplanen i norsk, som sier at elevene skal få kunnskap om eldre norsk litteratur og sentrale norske forfattere som har hatt plass i norsk litteraturhistorie gjennom mange år (Kunnskapsdepartementet, NOR 01-06).

#### 5.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for analysefunn knyttet til hovedkategorien didaktikk, feminisme og litteraturhistorie og drøftet disse i lys av teori som jeg tidligere har presentert i teorikapitlet. Jeg har drøftet rundt temaer som føringer i læreplanen og Amalie Skrams plass i den norske litterære kanon. Videre har jeg drøftet analysefunn knyttet til språkdidaktikk, litteraturdidaktikk og andrespråksdidaktikk. I den forbindelse gikk jeg også inn på ulike læringsstrategier som læreren benyttet i litteraturundervisningen av de minoritetsspråklige elevene. Resultatet av drøftingen knyttet til hovedkategorien didaktikk tydet på at de minoritetsspråklige elevene kunne ha utviklet en feministisk tekstforståelse av å bruke ulike lesestrategier i arbeidet med Skrams novelle *Karens Jul*. Dette gjorde at jeg videre kunne gå inn i hovedproblemstillingen knyttet til feminisme og litteraturhistorie.

Innenfor feministiske lesninger har jeg drøftet Amalie Skram som kvinnelig forfatter, karakteren Karen og moralhistorie, likestilling og sosial klasse, samt individuell erfaring som kvinne. Innenfor litteraturhistorie har jeg drøftet naturalismen og moralhistorie. Det påfølgende kapitlet vil være avslutningen av min masteroppgave. Dette vil være delt inn i underkapitlene: Oppsummerende konklusjon og avsluttende kommentar.

## 6. Avslutning

### 6.1 Oppsummerende konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan feministiske og litteraturhistoriske perspektiver kommer til syne i to minoritetsspråklige elevers tolkning av *Karens Jul* av Amalie Skram, og hvordan lærerens undervisningsperspektiver kan bidra til å forklare elevenes tolkning. Svar på problemsstillingen er basert på hva forskningsfunnene viste.

Analysen av intervjuet med læreren og resultatene fra min drøfting viser at lærerens undervisningsmetoder i litteraturhistorie var særlig knyttet til begrepsinnlæring og visuell didaktikk. Før læreren begynte litteraturundervisningen om Amalie Skram og novellen *Karens Jul* brukte han tid på forarbeid i plenum i klasserommet, eksempelvis begrepslæring knyttet til Skrams språkbruk i teksten, samt bruk av visuelle hjelpemidler som bilder og illustrasjoner. Dette gjorde at elevene kunne få en forestilling om tekstens innhold ut fra forfatterens miljøskildringer i teksten, samt danne seg et bilde av forfatterens liv og samtid. I arbeidet med novellen brukte læreren tid på nærlesing av tekstens innhold og form. I introduksjonen av den kvinnelige forfatteren og tematikken i novellen, brukte han visuelle hjelpemidler for å illustrere forfatteren og hennes samtid for elevene. I denne sammenheng fikk elevene også kunnskap om attenhundretallets kvinnebevegelse og likestillingstematikken i Norge. Dette var en bevisst vinkling fra lærerens side, idet han ga uttrykk for å bruke nettopp kvinnehistorie som en rød tråd i sin litteraturundervisning. Det feministiske perspektivet kom òg til uttrykk da læreren underviste rundt novellens moralhistorie og kvinnehistorie, eksemplifisert ved karakteren Karens liv og død.

Lærerens arbeidsmetoder i undervisningen var knyttet til både språkinnlæring og litteraturhistorie. Han benyttet kanonteksten som eksempeltekst både med tanke på språk og begrepsinnlæring, og til å vise bruk av språkforskjeller og sosiolekter som virkemidler i teksten, i denne sammenheng i skildringen av ulike samfunnsklasser. Innenfor litteraturhistorie brukte læreren tid på naturalismen som litterær periode gjennom analytisk arbeid med å se tekstens naturalistiske trekk og litterære virkemidler, samt på å få bedre kjennskap til forfatterens samtid. Den litterære perioden ble brukt som et metodisk fundament for videre læring innenfor både litteratur og språk.

Analysen av intervjuene med minoritetsspråklige elever og resultatene fra min drøfting rundt disse viser at begge elevene vektla nærlesing som lesestrategi i innlæring av ord og uttrykk fra Skrams tekst. Kun en elev ga eksplisitt uttrykk for at bruk av visuelle hjelpemidler til å illustrere tekstens innhold og form hadde vært til stor hjelp i hennes forståelse av Skrams tekst og den litterære perioden. Selv om bruk av visuell didaktikk ikke ble vektlagt av den andre eleven viser drøftingen at det allikevel kan ha medvirket til elevens forståelse av forfatterens samtid, hennes litterære tekst, samt naturalismen som litterær periode.

Begge elevene så hvordan Amalie Skram belyser fattigdom- og dødsproblematikken i sin samtid gjennom handlingsforløpet i novellen *Karens Jul*. De så Skrams sannsynlige intensjon med naturalistiske, realistiske skildringer i teksten, hvor hun belyser og debatterer datidens samfunnsproblemer med fokus på hvordan unge fattige alenemødre ble behandlet og på konsekvensene av utenomekteskapelig graviditet i et patriarkalsk samfunn. Det feministiske perspektivet sees i elevenes forståelse av Amalie Skram som kvinnelig forfatter på attenhundretallet, og i at elevene knyttet handlingsforløpet i *Karens Jul* til sine egne liv og erfaringsbakgrunn. De minoritetsspråklige elevenes egne kulturelle forståelsesrammer knyttet til kjønn og kulturell bakgrunn gjorde at de kunne leve seg inn i tekstens tematikk. Deres tolkning og refleksjon viste at de som kvinner identifiserte seg med karakteren Karens liv og tragiske endelikt, men uten at de spesifikt knyttet dette opp mot deterministisk moralhistorie. Allikevel viser drøftingen at særlig Amina hadde en god forståelse for det deterministiske verdenssynet, men muligens manglet fagterminologien til spesifikt å knytte sin forståelse opp mot moralhistorie.

I lys av problemsstillingen og forskningsspørsmålene mener jeg at hovedfunnene fra analysen av intervjuet med læreren, samt fra min drøfting av dette, i hovedsak er knyttet til respondentens undervisningsmetoder i språkopplæring og visuell didaktikk, samt hans didaktiske refleksjoner rundt egen undervisning innenfor andrespråksdidaktikk. Læreren betraktet selv begrepsinnlæring som den viktigste didaktiske metoden i litteraturundervisningen i presentasjon av Amalie Skram som attenhundretalls forfatter og av novellen *Karens Jul*. Lærerens intensjon med litteraturundervisningen var at begrepsinnlæringen ved bruk av Skrams novelle skal fungere som rammeverk for relasjonen mellom lærerens undervisning og elevenes læring, også om naturalismen som litterær periode, og om feministisk litteratur og perspektiv. Det at elevene hadde fått en så god forståelse av novellen tyder på at lærerens metoder har båret frukt.



I lys av problemsstillingen og forskningsspørsmålene mener jeg at hovedfunnene fra analysen av intervjuene med de minoritetsspråklige elevene, samt fra min drøfting av disse, i hovedsak er knyttet til deres fortolkning av Amalie Skrams novelle. Begge elevene så det feministiske og det naturalistiske perspektivet i sine tolkninger av *Karens Jul*. Det feministiske perspektivet så de i forhold til attenhundretallets kvinnesyn, samfunnets konvensjoner og kvinnenens manglende frihet til å få barn utenfor ekteskapet, mens de så det naturalistiske perspektivet i forhold til fattigdoms- og dødsproblematikken i novellen. Elevenes utbytte av litteraturundervisningen var først og fremst gjennom språkinnlæringen, for å kunne lese og tolke Skrams tekst, men òg gjennom lærerens bruk av visuelle hjelpemidler, slik at de visuelt kunne se og forstå forfatterens og karakteren Karens samtid, i Norge på slutten av attenhundretallet.

Hovedfunnene i min analyse og fra drøfting viser at det feministiske og litteraturhistoriske perspektivet kom frem gjennom elevenes tolkning av handlingsforløpet og i deres forståelse av karakteren Karen i novellen *Karens Jul*, ut fra deres kjønn og kulturelle erfaringsbakgrunn fra sine respektive hjemland, dog med enkelte variasjoner ut fra forskjeller i kultur og skikk.

## 6.2 Avsluttende kommentar

Avslutningsvis vil jeg vise tilbake til innledningen, hvor jeg gjorde rede for valg av tema i masteroppgaven min. Jeg ble inspirert av min personlige bakgrunn fra arbeid i ungdomsskolen, hvor jeg i mange år brukte *Karens Jul* i litteraturundervisningen på 10. trinn. Da jeg fikk nyss om at novellen ble brukt på voksenopplæringen for minoritetsspråklige elever ble jeg nysgjerrig på hvordan voksne minoritetsspråklige elever ville tolke den. Jeg gjorde meg den erfaring at elevenes egne kulturelle forståelsesrammer knyttet til alder, kjønn og kulturell bakgrunn gjorde at de kunne kjenne seg igjen i tekstens tematikk på måter som ikke nødvendigvis ville vært opplagte for en norsk ungdomsskoleelev. Respondentene var også voksne kvinner, med en livserfaring som i seg selv gjorde dem i stand til å gjøre seg mer modne refleksjoner rundt tekstens tematikk enn hva jeg ville forventet fra en femtenåring.

Det er viktig å huske at svarene jeg fikk i min forskning først og fremst er basert på intervjuer av en mannlig, norsk lærer og to kvinner fra Midtøsten. Selv om drøftingskapitlet viser enkelte forskjeller i elevenes tolking, trolig med rot i kulturelle variasjoner mellom respondentenes hjemland, så var respondentenes syn alt i alt relativt samsvarende. Resultatene kunne sett annerledes ut med respondenter av andre kjønn eller med ulik geografisk og

kulturell bakgrunn. Flere intervjuer av respondentene over tid kunne òg ha påvirket deres analyseprosess. Et intervju gir kun et øyeblikksbilde, og nettopp dette øyeblikksbildet utgjorde basisen for denne masteroppgaven.

## 7. Referanseliste

- Andersen, P. (2020). *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Anundsen, L. (2021, Mars). Samtalesjangre i andrespråksklasserommet. *Anundsen\_3.2021\_Samtalesjangre%20i%20andrespråksklasserommet.pdf*, s. 14.
- Beauvoir, S. d. (2001). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax.
- Ellingsen.Tonje, M. (2017, November). Munin.uit.no. *Minoritetsspråklige elevers møte med litteraturlesing. En kvalitativ studie av litteraturens potensiale i norskundervisningen*, s. 85. Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/13619/thesis.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Engen, T., & Kulbrandstad, L. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fjørtoft, H. (2018). *Norsk didaktikk (3.utg.)*. Fagbokforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2014). Opphøyelse av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp. I S. Lægreid, & T. Skorgen, *Hermeneutisk lesebok* (ss. 115-136, 147-162). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Hamre, & Bondevik. (2017). Norskfaget som reiskaps - og dannelsesfag. *Norskfaget som reiskaps - og dannelsesfag*.
- Kittang, L. M. (2019). *Moderne litteraturteori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 03 28). *Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift*. Hentet fra Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori. -tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: NOVUS FORLAG.
- Lægreid, S., & Skorgen, T. (2014 ). *Hermeneutisk lesebok*. Scandinavian Academic Press.
- Monsen, M. R. (2018 ). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Oslo: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., & Rosland, S. &. (2019). *Kjønnsteori*. Oslo: Gyldendal.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra komiteen, De nasjonale forskningsetiske: <https://www.forskningsetikk.no>
- Netland, & Aa. (2020). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2019). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Showalter, E. (2019). Mot en feministisk poetikk. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg, & H. H. Skei, *Moderne litteraturteori. En antologi (2 utg)* (ss. 349-368). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skarðhamar.A. (2014). *Litteraturundervisning. TEORI OG PRAKSIS*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skram, A. (1885). Karens Jul. I A. Skram, *Samlede Værker, bd.1, 1905*.
- Steinfeld, T. (2009). Norsk kanon og kanondannelse: Historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer. *Tijdschrift voor Skandinavisek*.
- Thun, C. (2019, Desember 19). *Interseksjonalitet*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/interseksjonalitet>
- Ullström, S. &. (2012). Litteraturdidaktikk. I Andersen, Mose, & Norheim, *Litterær analyse. En innføring*. Falun: Pax Forlag.
- Weinreich, T. (2004). *Kanon: Litteratur i folkeskolen*. Høst & Søn.
- Aamotsbakken, B. (2002). *Tekstens vei til læreboken*. Hentet fra Skjelbred&Salander. Fokus på pedagogiske tekster 5. Tre artikler fra norsk lærebokhistorie : <http://www.-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2002-02/>
- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål: Danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i Danningperspektiv*. Fagbokforlaget.

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Master i kultur- og språkfagenes didaktikk](#) / [Vurdering](#)

## Vurdering

☰ 28.04.2022 ▾

🖨️ Skriv ut

**Dato**

28.04.2022

**Type**

Standard

**Referansenummer**

935235

**Prosjektittel**

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

**Prosjektansvarlig**

Eirin Haug Bordal

**Student**

Tove Elisabeth Myhre Jakobsen

**Prosjektperiode**

31.03.2022 - 15.06.2023

[Meldeskjema](#) [↗](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

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

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

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

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## 8.2 Vedlegg 2: Forespørsel og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Bruk av *Karens jul* av Amalie Skram i undervisningen» av voksne minoritetsspråklige elever»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skjønnlitterære tekster blir brukt i undervisningen av voksne minoritetsspråklige elever. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med intervjuet er å forske på hvordan en lærer på voksenopplæringen for minoritetsspråklige elever bruker novellen «Karens jul» av Amalie Skram i norskundervisningen. Problemsstillingen jeg har valgt å bruke i masteroppgaven er:

*Hvordan kommer ulike feministiske og kulturelle perspektiv til syne i et undervisningsopplegg om «Karens jul» av Amalie Skram på grunnskolenivå for voksne minoritetsspråklige elever?*

Forskningsspørsmål som vil bli brukt er:

1. Hva legger læreren vekt på i undervisningen med tanke på litterær periode og feministisk perspektiv?
2. Hvilke kulturelle ulikheter er læreren bevisst på i forkant?
3. Hvilken oppfatning har læreren av elevenes læring etter undervisningsperioden?

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolelektor og veileder Eirin Haug Bordal v/ Høgskolen i Innlandet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju deg i forbindelse med min forskningsoppgave.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metode som vil bli benyttet er semistrukturert og strukturert intervju. Opplysningene blir samlet inn og registreres gjennom et lydopptak. Jeg vil også ta notater fra intervjuet. Spørsmål som vil bli stilt er knyttet til undervisningsmetoder og refleksjon. Jeg ønsker å bruke en diktafon til å gjennomføre lydopptaket. Du vil være anonymisert i forskningsprosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

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

Intervjuet skjer i skolens tidsrom, etter en undervisningsperiode. Det vil òg være godkjent av skolens ledelse.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Jeg, Tove Elisabeth Myhre Jakobsen er student ved Høgskolen i Innlandet og ønsker å foreta intervjuer i forbindelse med min masteroppgave. Min veileder høgskolelektor Eirin Haug Bordal v/ Høgskolen i Innlandet har tilgang til dataen som vil bli samlet inn.

Tiltak som jeg vil gjøre for at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, f.eks. «Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data».

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15 mai 2023. I tillegg vil lydfile og forskningsnotater bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger



### Personvernombud

Dersom du har spørsmål eller trenger veiledning vedrørende dine rettigheter, kontakt personvernombudet ved Høgskolen i Innlandet eller NSD.

**E-post:** [personvernombud@inn.no](mailto:personvernombud@inn.no)

**E-post:** [postmottak@nsd.no](mailto:postmottak@nsd.no)

### Kontaktinformasjon til behandlingsansvarlig

**Navn:** Eirin Haug Bordal

**Stilling:** Høgskolelektor

**Tlf:** 906 19 521

**E-post:** [eirin.bordal@inn.no](mailto:eirin.bordal@inn.no)

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål til oppgaven eller ønsker mer informasjon. Ta gjerne kontakt med:

Tove Elisabeth Myhre Jakobsen

Mobil: 41235760

Epost: [tovmyhre@online.no](mailto:tovmyhre@online.no)

Med vennlig hilsen

Eirin Haug Bordal

Tove Elisabeth Myhre Jakobsen

*Prosjektansvarlig*

(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Bruk av «Karens jul» av Amalie Skram i undervisningen av voksne minoritetsspråklige elever*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i [*sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema*] – hvis aktuelt
- at [*oppgi hvem*] kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [*beskriv nærmere*] – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [*beskriv formål*] – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### 8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

#### **INTERVJUGUIDE**

##### **Semistrukturert intervju av lærer**

**Innledning:** Presentasjon av meg og hva jeg ønsker å forske på i masteroppgaven

#### **INTERVJU AV LÆRER**

1. Kan du fortelle litt om deg selv, om hvor lenge du har undervist voksne minoritetsspråklige elever.
2. Hvor stor er klassen?
3. Hva er fordelingen av kjønn, alder og nasjonalitet?
4. Hvilken erfaring har du med å bruke Skrams novelle med voksne minoritetsspråklige elever?
5. På hvilket trinn har du valgt å jobbe med «Karens jul» og hvorfor?
6. Hvordan introduserer du forfatter og tekst til klassen?
7. Kan du fortelle litt om hvilke undervisningsmetoder du benytter

#### **Jeg: Presisering av forskningsspørsmål**

8. Hva legger du som lærer vekt på i undervisningen av «Karens jul» av Amalie Skram med tanke på litterær periode?
9. Hva legger du vekt på i undervisningen av «Karens jul» av Amalie Skram med tanke på det feministiske perspektivet?
10. Hvilke kulturelle ulikheter er du bevisst på i forkant?
11. Hvilken oppfatning har du av elevenes læring etter undervisningsperioden?
12. Hvilke litteraturredidaktiske refleksjoner gjør elevene seg om litteraturundervisningen?

## INTERVJUGUIDE

### Semistrukturert intervju av elev

**Innledning:** Presentasjon av meg og hva jeg ønsker å forske på i masteroppgaven

### INTERVJU AV ELEV

1. Hvor kommer du i fra?
2. Hvor gammel er du?
3. Gikk du på grunnskole i hjemlandet ditt? Hvor mange år?
4. Hvor mange år har du vært elev på denne skolen?
5. Hva tenker du novellen *Karens jul* handler om?
6. Hvilken situasjon i teksten synes du er viktig? Hvorfor er den viktig?
7. Hva synes du om karakteren Karen?
  - a. Er hun en fornuftig person? På hvilken måte?
  - b. Handler hun som forventet? På hvilken måte?
8. På hvilken måte synes du det feministiske (det kvinnelige) kommer fram i novellen?
9. Hva tenker du om tiden handlingen skjer i?
10. Hva gjorde mest inntrykk på deg i novellen «Karens jul»?
11. Oppfattet du novellen som realistisk? På hvilken måte?
12. Kunne denne novellen vært skrevet av en mann? Begrunn svaret.
13. Hva synes du om novellen? Begrunn svaret.
14. Kunne dette skjedd i dag?
15. Kunne dette skjedd i ditt hjemland på 1800-tallet, eller i dag?
16. Hva synes du om at det blir undervist i norsk litteratur fra 1800-tallet, i dag?
17. Hvilke læringsmetoder ble brukt i undervisningen slik at du fikk kunnskap om Amalie Skram og novellen *Karens jul*?