

Jenny Bonden

# "Det er jo bare gøy å tale i tegneseriens sak"

En studie av tegneseriens potensial i skolen

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)

Veileder: Sindre Dagsland

Medveileder: Line Haanes Gagnat

Mai 2023



Jenny Bonden

# "Det er jo bare gøy å tale i tegneseriens sak"

En studie av tegneseriens potensial i skolen

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)  
Veileder: Sindre Dagsland  
Medveileder: Line Haanes Gagnat  
Mai 2023

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



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker tegneseriens potensiale i litteraturundervisningen gjennom fire fjerdeklassingers uttalelser om tegneserier. Formålet med denne masteroppgaven er å bruke informasjon om hva elevene synes og kan om tegneserier til å drøfte hvilket potensiale tegneserier kan ha i skolen og i norskfaget. Studien vil avslutningsvis drøfte hvorfor og hvordan lærere kan arbeide med tegneserier i norskfaget, blant annet med fokus på tegneserien som multimodal tekst.

Problemstillingen jeg undersøker i denne oppgaven er: «Hva synes fire elever om tegneserier og hvilken kunnskap uttrykker elevene om tegneserier?»

Studiens metode er kvalitativ, og empiri er hentet gjennom fire individuelle dybdeintervjuer med fire utvalgte fjerdeklassinger. Intervjuene omhandlet hva informantene likte å lese, hva de likte ved tegneserier og hvilken kompetanse de viste om tegneserier. Det ble også lest et utdrag fra en tegneserie for å diskutere denne tegneseriens form og innhold. Tegneserieteoretikeren Scott McCloud er en sentral stemme i denne studien, og utforming av intervju og analyse baseres i stor grad på hans teori.

Funnene viser at elevene innehar et engasjement for tegneserier og at de allerede besitter en del kompetanse om ulike aspekter ved tegneserier. Dette gir et potensiale for å arbeide med tegneserier i litteraturundervisningen. Å velge litteratur elevene engasjerer seg for og kan noe om fra før øker leselyst. Dessuten innehar tegneserien et potensiale for å gjennomføre litterære samtaler og lære om sammensatte tekster. Datamaterialet viser at elever kan ha ulike oppfatninger av hva en tegneserie er. Disse funnene forbereder læreren på misforståelser elevene kan ha om tegneserier og gir læreren et teoretisk rammeverk for å kunne jobbe med tegneserien på en faglig måte i klasserommet.



## Abstract

This master's thesis examines comics' potential in literature teaching through four fourth graders' statements about comics. The purpose of this master's thesis is to use information about what students think and know about comics to discuss the potential comics can have in school and in the subject of Norwegian. Finally, the study will discuss why and how teachers can work with comics in the Norwegian subject, among other things with a focus on the comic as a multimodal text.

The problem I investigate in this thesis is: «What do four pupils think about comics and what competence do they express about comics?»

The study's method is qualitative, and empirical evidence is obtained through four individual in-depth interviews with four selected fourth graders. The interviews dealt with what the informants liked to read, what they liked about comics and what competence they showed about comics. A reading of an extract from a comic was also carried out to discuss the form and content of this comic. Comics theorist Scott McCloud is a central voice in this study, and the design of the interview and analysis is largely based on his theory.

The findings show that the pupils have an interest in comics and that they already possess some competence in various aspects of comics. This provides a potential for working with comics in literature teaching. By choosing literature the students are interested in and know something about, their desire to read may increase. In addition, the comic has a potential for carrying out literary conversations and learning about multimodal texts. The data shows that students can have different perceptions of what a comic is. These findings prepare the teacher for misunderstandings the pupils may have about comics and give the teacher a theoretical framework to be able to work with the comics in a professional way in the classroom.





## Forord

Tegneserien er et medium som ikke slutter å fascinere meg. Etter et halvt år med dypdykk i tegneserien har jeg fått øynene opp for de mange gjennomtenkte funksjonene og virkemidlene som ligger bak hver rute i denne kunstarten. Med den kunnskapen jeg har ervervet gjennom arbeidet med denne masteroppgaven ønsker jeg å ta med meg tegneserier inn i klasserommet til mine fremtidige elever, og jeg håper å inspirere andre lærere til å gjøre det samme. At jeg har kunnet bruke et halvt år på å skive og lære om et medium som står mitt hjerte så nært er jeg veldig takknemlig for. Nå er tiden inne for å levere denne masteroppgaven. Veien hit har båret preg av både opp- og nedturer, og det er med blandede følelser jeg nå endelig skal levere den.

Det er flere mennesker som har spilt en viktig rolle i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg vil først rette en stor takk til mine veiledere Sindre Dagsland og Line Haanes Gagnat. Tusen takk for deres faglige innspill og betraktninger rundt oppgaven. Deres oppmuntrende ord har vært til stor hjelp for arbeidslyst og mestringsfølelse.

Jeg vil også rette en stor takk til mine informanter som har brukt av sin tid for å bidra til mitt forskningsprosjekt. Deres bidrag har gitt meg mye spennende å skrive om i oppgaven, og jeg har lært mye av dere.

Til slutt vil jeg takke venner, kjæreste og familie som har støttet og heiet gjennom hele prosessen. Takk for at dere alltid har stilt opp med lyttende ører, oppmuntringer og gode lunsjpauser.

Trondheim, 25. mai 2023

Jenny Bonden



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema og formål .....	1
1.2	Presentasjon av problemstilling .....	2
1.3	Oppgavens struktur .....	2
2	Teori .....	4
2.1	Hva er en tegneserie? .....	4
2.2	«Bare» en tegneserie – et historisk tilbakeblikk .....	5
2.3	Tegneserien blir anerkjent som kunst.....	6
2.4	Tegneseriens oppbygning .....	7
2.4.1	Ikoner – tegneseriens vokabular .....	7
2.4.2	Closure og rennesteinen .....	8
2.4.3	Tid .....	9
2.4.4	Bevegelse i tegneserier.....	10
2.5	Multimodalitet .....	10
2.6	Elevers leseengasjement .....	11
2.7	Litterære samtaler .....	13
3	Metode.....	14
3.1	Kvalitative dybdeintervjuer.....	14
3.2	Fenomenologisk tilnærming.....	14
3.3	Datainnsamling .....	15
3.3.1	Utvalg av informanter.....	15
3.3.2	Presentasjon av informanter.....	15
3.3.3	Intervju av barn .....	16
3.3.4	Intervjuguide .....	17
3.3.5	Gjennomføring av intervju.....	18
3.3.6	Transkripsjon .....	19
3.4	Analyseprosessen .....	19
3.5	Forskningsetiske hensyn .....	23
3.6	Reliabilitet og validitet .....	24
4	Analyse .....	26
4.1	Tegneserieengasjement .....	26
4.1.1	Hva synes elevene om å lese tegneserier? .....	26
4.1.2	Hva liker elevene med tegneserier?.....	28

4.2 Tegneserien som visuelt medium.....	29
4.3 Tegneseriekompetanse .....	32
4.3.1 Hva er tegneserier? .....	32
4.3.2 Rennesteinen, tid og bevegelse .....	37
4.3.3 Å forstå det usagte .....	41
5 Diskusjon og avslutning .....	46
5.1 Arbeid med tegneserier i skolen .....	46
5.2 Tegneseriens utfordring .....	49
5.3 Å velge hva som skal leses.....	50
5.4 Avslutning .....	51
6 Litteraturliste .....	53
Vedleggsoversikt .....	56
Vedlegg 1 – Intervjuguide elevintervju .....	57
Vedlegg 2 – Intervjuguide lærerintervju .....	61
Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD .....	63
Vedlegg 4 – Informasjon og samtykkeskjema foreldre .....	65
Vedlegg 5 – Informasjon og samtykkeskjema lærer.....	68
Vedlegg 6 – Informasjon tredjepartsopplysninger lærer.....	71

## Figuroversikt:

Figur 1: McCloud (2001, s. 61) om helheten vi ikke ser, men likevel antar at eksisterer. .	8
Figur 2: Koder og underkategorier fra analysen .....	22
Figur 3: Sikkerhetsinstruksjon fra Norwegian Air Shuttle ASA (2016) .....	33
Figur 4: McCloud (2001, s. 20) om tegneserier som nyttig kommunikasjonsverktøy. ....	34
Figur 5: Nederste rute i sikkerhetsinstruksjonen fra Norwegian Air Shuttle ASA (2016) .	35
Figur 6: Rutetid av Frode Øverli (u.å.).....	36
Figur 7: Mulysses jobber som frisør (Torseter, 2017, s. 2).....	37
Figur 8: Mulysses på bar (Torseter, 2017, s. 16) .....	39
Figur 9: Katapulten slynger ved hjelp av bevegelsesstriper (Griffiths & Denton, 2014, s. 186) .....	40
Figur 10: Oppslag i Mulysses på side 4 og 5. Mulysses blir oppsagt (Torseter, 2017) .....	42

## Tabelloversikt:

Tabell 1: Transkripsjonsnøkkelen .....	19
Tabell 2: Elevene ble holdt adskilt under kategoriseringen.....	22

# 1 Innledning

Gjennom oppveksten har jeg hatt et varmt forhold til tegneserier. Som barn slukte jeg tegneserieblader som *Tom & Jerry* og *Donald Duck*, og jeg beveget meg senere over til titler som *Asterix*, *Billy* og *Rutetid*. Tegneserier var for meg lett underholdning med smart humor som alltid fikk meg til å le. Dette synet på tegneserier forandret seg da jeg begynte på grunnskolelærerutdanningen. I et engelskemne var den grafiske romanen *The complete persepolis* (2000) av Marjane Satrapi satt opp på pensumlista. Denne tegneserien viste krig, alvor og ekte historier. Like etter ble jeg gjennom norskemnet introdusert for de grafiske romanene *The Complete Maus* (2003) av Art Spiegelman og *Ubesvart anrop* (2021) av Nora Dåsnes. Disse grafiske romanene tok også for seg nød, krig, kriser og følelser som jeg ikke visste man kunne skildre med et ellers så «lystig» medium som tegneserier. Tegneseriene skapte gode litterære samtaler blant medstudenter og vi utarbeidet spennende didaktiske opplegg om bøkene. For meg ble dette en øyeåpner for potensialet i tegneserier, både som medium og som utgangspunkt for samtaler og litteraturarbeid i skolen. Tegneserier i skolen var derfor noe jeg også ville utforske i min masteroppgave. Videre i denne innledningen gjør jeg rede for bakgrunnen for valg av tema og formålet med denne studien, samt presenterer min problemstilling og masteroppgavens struktur.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og formål

Tegneserier har i lang tid blitt sett på som lavkultur og som et medium kun for barn (Holen & Olsen, 2015, s. 32-33), litt sånn som jeg selv tenkte før jeg begynte på lærerutdanningen. Denne holdningen har eksistert, og eksisterer kanskje fremdeles, blant lærere i skolen. En av lærerinformantene til Skjæveland (2022), som undersøker tegneseriens plass i skolen, informerer om at tegneserier ikke ble sett på som høyverdig lesestoff i hennes tidige år i skolen, og en annen informant forteller at hun før kunne høre utsagn som at «eleven 'leser bare tegneserier'» (Skjæveland, 2022, s. 59). Selv i 2022 finner Skjæveland (2022) i sin masteroppgave at litt over halvparten av hennes lærerrespondenter ser på tegneserier som et springbrett inn mot mer tekstbasert litteratur (s. 76). Likevel finner hun samtidig at lærere nå har et generelt positivt syn på tegneserier i skolen, noe hun knytter til elevenes økende lesemotivasjon i møte med mediet (s. 77). Tegneseriens anerkjennelse har også økt de siste tiårene blant annet på grunn av fremveksten av grafiske romaner (Holen & Olsen, 2016, s. 72-73).

Gjennom praksis på lærerutdanningen har jeg opplevd tegneserien som en populær teksttype når elevene skal velge lesestoff selv. At tegneserier er populære blant unge lesere viser også statistikk fra norske bibliotek. Bibsyst (2023) holder statistikk over hvilke bøker som blir mest lånt ut på biblioteker som bruker deres system. Deres lister over hvilke 100 barnebøker som ble lånt ut flest ganger de siste seks månedene (hentet 01.05.23) viser at 42 av bøkene er tegneserier. I tillegg er samtlige av de tolv øverste bøkene på lista tegneserier. Tegneserier er altså et medium som det leses mye av i Norge. Samtidig har jeg erfart at tegneserier ikke blir behandlet i noen særlig stor grad utenom egenlesingen. At skjønnlitteratur, og derav skjønnlitterære tegneserier, er forbeholdt egenlesing beskriver også Ottesen og Tysvær (2017, s. 63). Jeg vil derfor undersøke tegneseriens potensial for å kunne bli en større del av litteraturundervisningen gjennom intervjuer med fire elever på barnetrinnet.

Læreplanen fra 2020 (LK20) i norsk inneholder kjerneelementet «tekst i kontekst». Der står det blant annet at «Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer.»

(Kunnskapsdepartementet, 2019). Tegneserier er en multimodal tekstform som kombinerer ulike uttrykksformer, også kalt modaliteter, som skriftlig verbaltekst, symboler, farger og bilder. Ved å lese tegneserier får elevene altså oppleve et medium som regnes som tekst etter det utvidede tekstbegrepet. Etter syvende trinn skal elevene etter fullført norskundervisning kunne «utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster»

(Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal altså ikke bare lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer, men de skal også kunne beskrive samspillet mellom uttrykksformene. De må også inneha nok kunnskap om modalitetenes egenskaper og formål til at de kan lage egne sammensatte tekster. Hovedvektene av alle tekstene vi møter i hverdagen er multimodale, det være seg avisforsider, reklame og tiktok-videoer osv. Å kunne forstå hvordan disse kommuniserer er dermed en viktig del av vår tekstkompetanse. Gjennom undervisning om tegneserieteori kan elevene nettopp få slik kunnskap om hvordan ulike uttrykksformer fungerer sammen, slik at de kan opparbeide seg et fagspråk de kan bruke om sammensatte tekster.

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hva et utvalg elever synes og kan om tegneserier og å drøfte hvilket potensial tegneserier kan ha i norskfaget.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

I gjennomføringen av denne masteroppgaven undersøker jeg hva fire utvalgte fjerdeklassinger har å si om tegneserier – basert på intervju med elevene. Jeg fokuserer på elevenes opplevelse av leseengasjement rundt tegneserier og hvilken kunnskap som kommer frem i samtaler rundt medbrakte tegneserier i intervjusituasjonen. Med bakgrunn i det ovenfor nevnte, har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hva synes fire elever om tegneserier og hvilken kunnskap uttrykker elevene om tegneserier?»

Problemstillingen er todelt, og skal besvares gjennom analyse og drøfting av fire intervjuer med barn. Intervjuene er individuelle dybdeintervjuer om tegneserier gjennomført ved hjelp av tegneserier som fysisk støttemateriell. Intervjuene har handlet om lesevaner, engasjement rundt tegneserier og hvilken kunnskap og forståelse de sitter på om tegneserier. Videre er intervjuene analysert og drøftet opp mot relevant teori og forskning knyttet til leseengasjement (Hennig, 2017; Hennig, 2019), tegneserieteori (McCloud, 2001) og multimodalitet (Maagerø & Tønnessen, 2014). Videre drøfter jeg hvordan læreren kan utnytte denne informasjonen til å oppdage noen grunner til og måter å bruke tegneserier i sin undervisning.

## 1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av fem kapitler. I andre kapittel, teorikapittelet, tar jeg først for meg en utdypning av hva tegneserier er og hvilke definisjoner som ligger til grunn for begrepet. En slik redegjørelse viser hvilken forståelse av tegneseriebegrepet jeg baserer meg på i denne studien. Jeg presenterer også kort tegneseriens moderne historie. Dette gjør jeg for å belyse hvilke holdninger som har vært knyttet til mediet og hvorfor holdningene har utviklet seg slik. I teorikapittelet redegjør jeg for noen teoretiske aspekter ved tegneserien og presenterer relevant teori knyttet til multimodalitet og

leseengasjement. Denne teorien blir senere brukt som analyseverktøy i analysedelen og som bakteppe for diskusjonsdelen. Tredje kapittel tar for seg de metodiske valgene som ligger til grunn for studien og jeg redegjør for den praktiske gjennomføringen, derav datainnhenting og analyse. I tillegg beskriver jeg hvilke forskningsetiske hensyn jeg har tatt i utformingen og gjennomføringen av studien, og jeg diskuterer forskningens reliabilitet og validitet. I fjerde kapittel presenterer jeg mine funn og analysen av disse. Her viser jeg hvordan engasjement og kompetanse kommer til uttrykk i intervjuene. Funnene blir drøftet i lys av relevant teori og forskning underveis i analysene. Avslutningsvis er kapittel fem et diskusjonskapittel der jeg drøfter tegneseriens potensial i litteraturundervisningen basert i mine funn. Her skal jeg også trekke frem verktøy og didaktiske refleksjoner som kan være relevant å bruke i undervisning, samt aspekter ved tegneserier læreren kan være oppmerksom på.

## 2 Teori

I dette teorikapittelet vil jeg greie ut om den teoretiske bakgrunnen knyttet til min problemstilling. Jeg beskriver først hvilken definisjon av tegneserier jeg har valgt å ta utgangspunkt i under arbeidet med denne studien, og jeg redegjør for tegneseriens status, både som fritidslesing og i skolen, som har endret seg gjennom det siste århundret. Videre presenterer jeg det teoretiske rammeverket for analysen min, nemlig deler av Scott McCloud (2001) sin tegneserieteori. Jeg greier videre ut om multimodale tekster og hvordan tegneserier er multimodale. Deretter beskriver jeg hvordan man kan identifisere leseengasjement. Leseengasjement kommer jeg tilbake til i diskusjonsdelen der jeg diskuterer hvilket leseengasjement elevene uttrykker for tegneserier i intervjuene. Til slutt blir den litterære samtalen gjort greie for. Dette er relevant fordi intervjuene jeg gjennomførte med elevene hadde likhetstrekk med litterære samtaler, noe jeg diskuterer nærmere i analysedelen.

### 2.1 Hva er en tegneserie?

I datamaterialet mitt snakker jeg med elevene om deres måter å forklare hva en tegneserie er for noe. I dette kapittelet skal jeg presentere noen allerede etablerte forståelser av hva tegneserier er. Strömberg (2013) beskriver to sentrale retninger av tegneseriedefinisjoner; massemediale definisjoner og estetiske definisjoner. De *massemediale definisjonene* har vært typiske for amerikanske serieteoretikere fra 1920-tallet, og disse baserer definisjonene sine på massemediet som formidler serien. Her er det striper fra aviser og ukeblader som har stått sentralt (Strömberg, 2013, s. 61). På 1960-tallet begynte europeerne å definere tegneseriemediet ut fra dets kunstneriske særtrekk. Disse definisjonene vektla trekk som var mer typiske for de lengre og mer dramatiske europeiske tegneseriene. Slik fikk de *estetiske definisjonene* sitt utspring (Strömberg, 2013, s. 67-68). Men på tross av at den sistnevnte definisjonsretningen har europeiske røtter, så finnes det også amerikanske tegneserieteoretikere som tar utgangspunkt i denne retningen. Ifølge Strömberg kan man takke Scott McCloud for at de estetiske definisjonene står sterkest hos dagens tegneserieteoretikere i den vestlige verden (2013, s. 71).

En av de mest anerkjente måtene å definere tegneserier på kommer fra den amerikanske tegneserieforfatteren Will Eisner. I originalversjonen av hans bok *Comics and Sequential art* fra 1985 introduserer han begrepet «sequential art» som defineres slik: «[...] an art and literary form that deals with the arrangement of pictures or images and words to narrate a story or dramatize an idea.» (Eisner, 1985, s. 5, sitert i Strömberg, 2013, s. 69). Her faller tegneserier som en underkategori av «sequential art», og han definerer i sitt andre verk det amerikanske begrepet for tegneserier «comics» slik: «The printed arrangement of art and balloons in sequence, particularly as in comic books.» (Eisner, 1996, s. 6, sitert i Strömberg, 2013, s. 69). Eisner baserer seg her på en estetisk definisjon. Scott McCloud presiserer definisjonen videre i sin bok *Understanding Comics* (2001) med følgende definisjon: «Juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or to produce an aesthetic response in the viewer» (McCloud, 2001, s. 9). I motsetning til Eisner, nevner ikke McCloud at ord eller ballonger må til for å skape en tegneserie, og McCloud åpner for at tegneserier også kan være informative tekster («intended to convey information»). Harper (1997, s. 26) legger vekt på hvordan McClouds definisjon verken utelukker sjangere eller stiluttrykk. Det er bildeforløpet som i hovedsak vektlegges i definisjonen. McCloud sin definisjon har



hatt sterk gjennomslagskraft i både Amerika og Europa, og boka *Understanding Comics* er fremdeles et av de mest utbredte teoretiske verkene om tegneserier nesten 30 år etter at boken først ble utgitt (Strömberg, 2013, s. 69-71).

En definisjon hjelper oss å bestemme hva en tegneserie er, men også hva det ikke er. McCloud poengterer selv hvordan hans definisjon blant annet utelukker at en enkelt rute er en tegneserie i seg selv. Det er ikke før minst to bilder står bevisst sidestilt at de går inn under hans definisjon av tegneserier (2001, s. 20-21). Holen og Olsen (2016) gjengir McCloud sin definisjon når de skal beskrive hva tegneserier er, men forklarer likevel at «En vitsetegning på én rute kan også være en tegneserie.» (Holen & Olsen, 2016, s. 7). McCloud er uenig i dette, og argumenterer for at ett panel ikke er en tegneserie ettersom det ikke finnes en sekvens av én (2001, s. 20). Videre hevder han et panel likevel kan klassifiseres som «comic art», tegneseriekunst, hvis det låner noe av det visuelle vokabularet til tegneserier. Dette visuelle vokabularet består av alle former for ikoner, nærmere bestemt symboler, språk og bilder (McCloud, 2001, s. 27). Man må altså skille mellom tegnestilen som er typisk for tegneserier og tegneserien som medium (s. 21). Videre i oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i McCloud sin definisjon av tegneserier fordi den nevner både form og hensikt. Tegneserier er, ifølge denne definisjonen, for eksempel den komiske avisstripa, den informative lego-instruksjonen, den gripende grafiske romanen eller det underholdende *Billy*-bladet.

## 2.2 «Bare» en tegneserie – et historisk tilbakeblikk

Tegneserier har på slutten av 1900- og starten av 2000-tallet blant annet blitt sett på som simpel populærkultur for barn, men det har ikke alltid vært slik. Det vi i dag kjenner som tegneserier startet som avisstriper for voksne i USA på starten av 1900-tallet. Avisstripene skulle øke salget av avisene, og ble etter hvert samlet og gjenutgitt i magasiner for å reklamere for andre produkter. Det ble oppdaget at folk viste interesse for tegneseriebladene i seg selv, og dette ble starten på å selge tegneserier som blader i kiosker. Tegneserier ble på 30- og 40-tallet laget i stort omfang, i ulike sjangrer og for ulike mottakere. Særlig økte populariteten for tegneserier da superheltene kom, med Supermann i spissen i 1938 (Kukkonen, 2013, s. 103-107). Etter krigen ble temaene i tegneseriene mer alvorlige og grafiske. Leserne ville lese tegneserier som lå nærmere deres egen virkelighet (Holen & Olsen, 2016, s. 29). På 40- og 50-tallet vokste en ny sjanger frem: the horror comic, skrekk-tegneserier. Disse tegneseriene viste eksplisitt vold, blod og drap (Kukkonen, 2013, s. 103-107). Utgiverne brukte sterke virkemidler for å holde på leserne og det fantes ingen form for sensur. Dette oppstod det motreaksjoner på (Holen & Olsen, 2016, s. 29).

Ungdomskriminaliteten gikk opp i USA etter andre verdenskrig og psykologen Fredric Wertham mente han hadde svar på hvorfor. Han beskrev i sin bok *Seduction of the Innocent* (1954) hvordan han gjennom samtaler med barn hadde kommet frem til at tegneserier var skadelig for dem. Han hevdet volden og kriminaliteten påvirket barn til å bli kriminelle og at tegneserier gjorde barn til dårligere lesere (Wertham, 1954, som referert i Holen & Olsen, 2016, s. 30-32). Også kulturkritikere mente at populærkulturen, deriblant tegneserier, var skjematisk, simpel og banal, og at den tok tankene vekk fra de viktige ting i livet. De mente den svekket hjernen og gjorde leseren til en ukritisk borger (Kukkonen, 2013, s. 116). Wertham fikk mange tilhengere blant både foreldre og politikere. Disse protesterte mot tegneserier og krevde at det skulle innføres sensur (Holen & Olsen, 2016, s. 30-32). I 1954 ble det åpnet for høring i senatet om tegneserier kunne påvirke ungdomskriminalitet. Det ble ikke funnet en sterk nok link mellom

tegneserier og ungdomskriminalitet til at staten kunne etablere en offisiell sensur av tegneserier, men tegneserie-utgivere hadde likevel et stort omdømmeproblem (Kukkonen, 2013, s. 110-111).

Tegneserieindustrien så seg nødt til å forbedre sitt omdømme og redde seg selv. Dette valgte de å gjøre ved å innføre selvsensur i 1954, gjennom et sett strenge regler under navnet «the Comics Code». Reglene som skulle følges var blant annet at ingen tegneserier kunne vise seksualiserte motiver, blod, gørr eller vold. Kriminelle karakterer kunne ikke stå uansvarliggjort for sine handlinger, og det gode skulle alltid vinne over det onde. Sensuren minsket handlingsrommet til tegneserieskaperne, og de måtte endre eller totalt kutte seriene sine. Salget av tegneserier sank dermed drastisk (Kukkonen, 2013, s. 111). Ettersom de voksne og alvorlige temaene forvant, mistet voksne interessen for tegneserier, og nå ble mediet sett på som kun for barn (Holen & Olsen, 2016, s. 33).

At tegneserier er simple og kun for barn er holdninger som fremdeles eksisterer. Harper (1997, s. 17) beskriver hvordan begrepet «tegneserieaktig» har blitt brukt i media til å beskrive noe som mangler dybde. Skjæveland (2022, s. 59) trekker for eksempel også frem et sitat fra en av hennes lærerinformanter som beskriver hvordan læreren i løpet av sitt yrkesliv som skolebibliotekar har hørt nedlatende utsagn i skolen som at eleven «[...] leser *bare* tegneserier.» (Skjæveland, 2022, s. 59). De siste tiårene har det derimot oppstått en holdningsendring, også i Norge, som jeg skal utdype i det videre.

### 2.3 Tegneserien blir anerkjent som kunst

Tegneserien økte i popularitet på 60-tallet da tegneserieskaperne begynte å selge seriene sine selv for å unngå industriens selvsensur. Disse seriene ble kalt undergrunnsserier, og kunne være drøyere i innholdet enn resten av industrien (Holen & Olsen, 2016, s. 65). Superheltene vendte tilbake som populær sjanger, og på 70-tallet ble det populært med tegneseriemesser og sjangere som science fiction. Mange unge begynte å lage egne tegneserier som de trykte på egen kopimaskin (Holen & Olsen, 2016, s. 68-69). På tross av den økende populariteten, ble tegneserier av folk flest likevel sett på som en nisje, og ikke som «ordentlig» litteratur. Dette var det en mann som ville endre på.

Tegneserieskaper og teoretiker Will Eisner spilte en sentral rolle i den økende anerkjennelsen tegneseriemediet har fått de siste fire tiårene. Eisner skrev selv i forordet til *Comics and sequential art* (2008) at "When I first wrote this book in 1985 I was concerned that unless more comics addressed subjects of greater moment they could not, as a genre, hope for serious intellectual review." (Eisner, 2008, s. xi). Han skrev boken med et ønske om å vise frem at tegneserier fortjener å bli tatt seriøst av både kritikere og skapere (s. xi). Holen og Olsen (2016, s. 72-73) løfter frem hvordan Eisner populariserte begrepet «graphic novel» da han i 1978 utga tegneserien *En kontrakt med Gud*, som var en komplett og avsluttet historie mellom to bokpermer. Begrepet «Graphic novel» er på norsk gjerne oversatt til grafisk roman eller tegneserieroman. Holen og Olsen (2016, s. 72-73) trekker videre frem at Eisner lagde tegneserieversjoner av skjønnlitterære klassikere som *Oliver Twist*, og han lagde fagbøker om kunsten å lage tegneserier. Han viste dermed at man med tegneseriemediet kunne måle seg med både fagbøker og skjønnlitteratur (Holen & Olsen, 2016, s. 72-73).

Will Eisner fremmer i sitt begrep «sequential art» at underkategorien tegneserier er kunst. Scott McCloud beskriver også hvordan å sette to bilder i sekvens gjør bildekunst til

tegneseriekunst (McCloud, 2001, s. 5). I Frankrike har foreningen CELEG, senter for studie av den grafiske litteraturens uttrykk, lansert tegneserien som den niende kunstform (Harper, 1997, s. 23), noe nordmennene Holen og Olsen (2016, s. 8) gjengir i sin bok *Tegneserienes historie*. Dette sidestiller tegneserien med kunstformer som skulptur, arkitektur, musikk og skjønnlitteratur. En annen nordmann som ønsker å heve tegneseriens status er Øyvind Vågnes. Med *Den dokumentariske teikneserien* (2014) vil han

«[...] utvide forståinga av kor komplekse slike verbal-visuelle uttrykk kan vere og kva dei kan utrette når dei gjer bruk av imaginasjonskraft og kunsnarleg virtuositet til å fortelle om noko som virkeleg har hendt.» (Vågnes, 2014, s. 10).

På grunn av blant annet disse stemmene, løftes også tegneserien fram som noe mer enn kun overfladisk underholdning for barn.

I skolen har også tegneserien fått mer rom. Skjæveland (2022, s. 48) sendte i sin studie *Tegneserienes plass i skolen – en studie av læreres erfaringer og holdninger til tegneserier som litteratur og teksttype i skolen* ut en spørreundersøkelse om tegneserier til lærere, og fikk 173 svar. Her fant hun at lærerrespondentene i hovedvekt var positive (69 %) og litt positive (22 %) til at elevene valgte tegneserier som selvvalgt litteratur (s. 57). Hun trekker frem noen av lærerrespondentenes begrunnelser som legger vekt på nytten av å lese sammensatte tekster og på god kvalitet i moderne tegneserier (s. 57). Også lærerstudenter viser interesse for tegneserier, og masteroppgaver som er skrevet om tegneserier i nyere tid inkluderer *Tegneserier og motivasjon i skolen – En analyse av Nordlys: Reisen til Jotundalen av Malin Falch* (Saber, 2022), *Undervisning med og om tegneserier på ungdomstrinnet* (Moy, 2014), *En frivillig død – En studie i sublim leseopplevelser* (Svenning, 2020) og allerede nevnte Skjæveland (2022).

## 2.4 Tegneseriens oppbygning

I analysedelen får jeg bruk for noen begreper fra McCloud (2001) for å belyse hvilken tegneseriekompetanse elevene uttrykker i intervjuene. I dette delkapittelet vil jeg utdype disse begrepene og hvordan de bidrar til tegneseriens oppbygning. Jeg redegjør for ikoner, closure, rennesteinen, tid og bevegelse.

### 2.4.1 Ikoner – tegneseriens vokabular

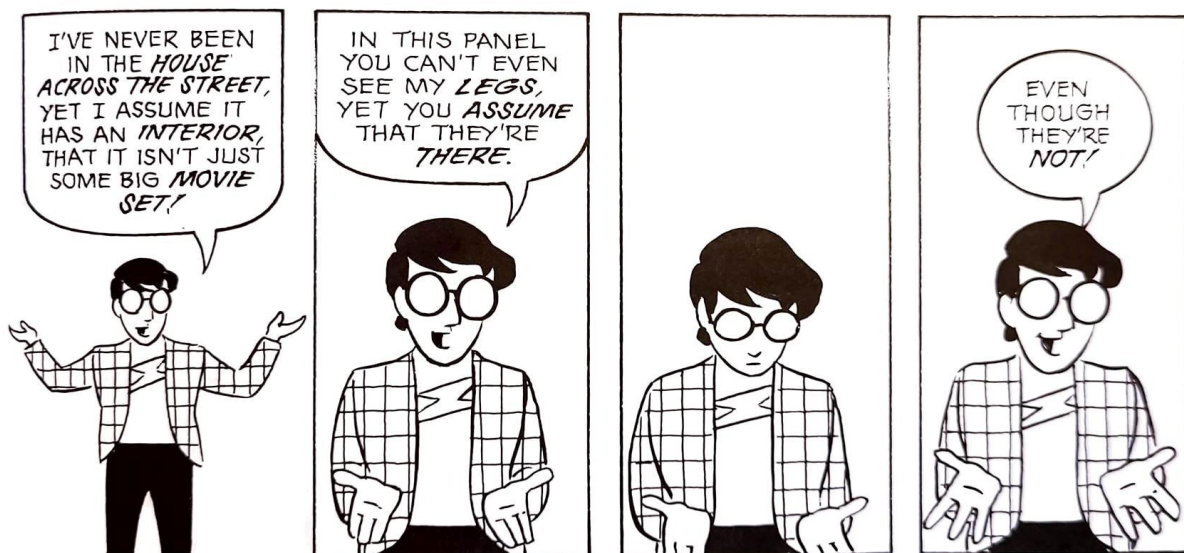
McCloud definerer *icons*, videre oversatt til ikoner, som et hvilket som helst bildeuttrykk som brukes for å representere en person, et sted, en ting eller en ide (2001, s. 27). Han kaller dette tegneseriens vokabular (s. 51) og deler dem inn i tre grupper: symboler, praktiske ikoner og bilder (s. 27). Symboler er bildeuttrykk vi bruker til å representere konsepter, ideer og filosofier. McCloud (2001, s. 27) sine eksempler er blant annet flagg, peace-tegnet og symbolet for yin og yang. Praktiske ikoner er ikoner som viser språk, vitenskap og kommunikasjon. Eksempler på disse ikonene er ifølge McCloud (2001, s. 27) bokstaver, tall, punktum, noter, pluss-tegnet og snakkeboblen. Til sist er bilder designet for å ligne på gjenstanden de skal representere. Et eksempel McCloud (2001, s. 27) kommer med er tegningen av et ansikt. Ord og bilde er ulike i sin representasjon av samme begrep ved at et bilde av et ansikt vil ligne på et ekte ansikt, mens ordet *ansikt* vil være helt abstrakt. Dette får konsekvenser for hvordan vi leser en tegneserie. McCloud (2001) beskriver hvordan vi får kunnskap ut av bilder gjennom *recieveing*, her oversatt til å motta. Et raskt blikk på bildet er gjerne det som trengs før vi mottar og forstår budskapet. Skrift er derimot noe vi må *perceive*, her oversatt til å oppfatte. Vi må

ha kunnskap om å lese for å dekode de abstrakte bokstavene før vi kan oppfatte kunnskapen (s. 49). Dekodingen av bokstavene tar lenger tid enn å motta informasjonen fra et bilde. Derfor må tegneserieskaperen velge hva som skal vises med bilder og hva som skal vises med symboler og praktiske ikoner for å skape rett uttrykk og for å gi rett informasjon. I analysedelen presenterer jeg hvordan elevene uttrykker at de opplever å motta informasjon i tegneserien.

For at tegneserien skal kunne fortelle en historie gjennom ord og bilde, må bildene forflytte seg i tid og rom. For å kunne fange hendelsene som skjer i historien, må de brytes ned i sekvenser. Disse sekvensene kalles på norsk "ruter", og de har gjerne en ramme rundt seg (Eisner, 2008, s. 39). McCloud (2001, s. 98) anser rammen rundt en rute som tegneseriens viktigste ikon. Rammen deler inn tid og sted, men hvor lenge tiden strekker seg eller hvilket sted ruta skal fremstille, er det innholdet som viser. Rammen kan også romme et lengre tidsforløp, men dette kommer jeg tilbake til. Rammen kan ha ulik utforming, noe som påvirker leseopplevelsen mer enn meningen inni ruta (McCloud, 2001, s. 98).

#### 2.4.2 Closure og rennesteinen

Nå som vi har sett på tegneseriens vokabular, er det naturlig å presentere det McCloud hevder er tegneseriens grammatikk, nemlig *closure* (2001, s. 67). Dette er et fenomen som blir sentralt i min analyse av elevintervjuene. Closure er ifølge McCloud «[the] phenomenon of observing the parts but perceiving the whole [...]» (McCloud, 2001, s. 63). Sansene våre kan bare ta inn en begrenset mengde informasjon («the parts») om hvordan verden er rundt oss. Likevel oppfatter vi verden som en mer omfattende helhet enn det sansene først gir oss inntrykk av («the whole»). I Figur 1 ser man hvordan McCloud selv forklarer dette fenomenet:



Figur 1: McCloud (2001, s. 61) om helheten vi ikke ser, men likevel antar at eksisterer.

Vi fyller ut delene av verden vi sanser med hva vi har erfart og lært om verden tidligere. Dette er en mental prosess som skjer automatisk i hodene våre hele tiden (McCloud, 2001, s. 63).

Den mentale utfyllingen av en helhet som McCloud (2001) kaller *closure* finnes også i tegneserier, og særlig i *the gutter*, oversatt til *rennesteinen* i den norske versjonen *Hva er tegneserier* (McCloud, 2016). Rennesteinen er rommet mellom hver rute i en tegneserie (McCloud, 2001, s. 66). Rutene i en tegneserie er separate biter som er ulike i tid, rom og uttrykk. Leseren må bruke sin fantasi og *closure* for å knytte rutene sammen og skape en uavbrutt, samlet virkelighet (s. 67). Når hjernen vår fyller inn de mellomliggende øyeblikkene mellom rutene, skapes det en illusjon av tid og bevegelse (s. 94). I intervjuene er jeg f.eks. interessert i hvordan elevene tolker rennesteinen i noen konkrete tegneserieeksempler – altså hvordan de tolker det som skjer mellom rutene.

McCloud argumenterer for at når vi setter to hvilke som helst bildeuttrykk ved siden av hverandre i en sekvens, så kommer et forhold mellom de to uttrykkene til å skapes, uansett hvor usannsynlig det først kan virke som at de har noe med hverandre å gjøre (2001, s. 73). Ved å sidestille bildeuttrykkene gir tegneserieskaperen dem en altoverskyggende identitet som gjør at leseren anser dem som en helhet. Samtidig er ikke sammenhengen mellom rutene alltid forståelig for leseren, og da oppstår det forvirring (Harper, 1997, s. 47). Tegneserieskaperen må balansere hvor mye han skal vise leseren og hvor mye leseren selv skal fylle ut med *closure*, og dette er noe av det McCloud ser på som mest unikt med tegneserien (2001, s. 92). Overført til en skolesammenheng kan arbeid med tegneserier som representerer denne balansen på ulike måter være relevant for å oppøve og snakke om hvordan man tolker tegneserier (ved hjelp av *closure*).

### 2.4.3 Tid

Hver rute i en tegneserie viser en av flere sekvenser som hvis sidestilt viser sammenhengende handling eller informasjon. Som allerede nevnt over, så bruker hjernen vår *closure* til å fylle ut rennesteinen mellom rutene, noe som skaper en illusjon av tid (McCloud, 2001, s. 94). I analysedelen presenterer jeg hvordan elevene i intervjuene uttrykte at tiden gikk mellom noen utvalgte ruter. Men tiden går ikke bare mellom hver rute. Man kan kanskje tro at en rute bare viser ett fryst øyeblikk i tid. Vi er tross alt trent opp til å lese et fotografi som ett fryst øyeblikk. Men dette gjelder kun for noen typer ruter. McCloud forklarer at en rute kan representere flere sekunder ved å inneholde momenter som tar tid og som skjer på ulike tidspunkt (2001, s. 95-97). Hvis vi ser for oss en rute med to mennesker som snakker med hverandre som et eksempel. I ruta er det to mennesker, begge med hver sin snakkeboble knyttet til seg. Den ene stiller et spørsmål og den andre svarer. En vanlig leser vil raskt forstå at man ikke kan svare på et spørsmål samtidig som noen stiller det. Dermed vil vi forstå at disse to utsagnene i snakkeboblene skjer etter hverandre i tid, selv om de befinner seg innrammet i samme rute. McCloud påpeker at selve ordet krever tid (2001, s. 95). Et uttalt ord lager lyd og lyd tar tid. Når man skal uttrykke en setning som gir mening, kan man ikke si alle ordene samtidig. Dermed vil en snakkeboble med flere ord representere tid som passerer.

Eisner (2008, s. 30) viser hvordan serieskaperne kan bruke rammen som et virkemiddel til å illustrere hvordan tiden går. Når man skal vise en action-scene der man vil at leseren skal oppleve at ting skjer raskt, kan man minske både størrelsen på og mellomrommet mellom rammene. Slik blir hendelsene mer oppstykket og pulsen øker. Ved å etterfølge de små, raske rammene med en lengre ramme, vil det oppleves som at innholdet i denne tar lang tid i forhold til de foregående (Eisner, 2008, s. 34).

#### 2.4.4 Bevegelse i tegneserier

Bevegelsen i tegneserier skapes også mellom rutene ved hjelp av closure (McCloud, 2001, s. 107). Når vi ser to ruter i sekvens som inneholder samme karakter, men i ulike posisjoner, så fyller vi mentalt inn hvordan karakteren har beveget på seg mellom rutene. Tolkninger om hva som skjer mellom rutene med hensyn til bevegelse (og tid) er også elevene inne på når vi samtaler om utdrag fra tegneserier i intervjuene. Det er også mulig å skape en illusjon av bevegelse *inni* en enkelt rute gjennom en rekke ulike virkemidler. *Bevegelsesstriper* er striper som viser et objekts bane gjennom rom (s. 111). I analysedelen presenterer jeg hvordan en av elevinformantene uttrykte seg om dette fenomenet. Disse bevegelsesstripene kan, i sammenheng med ekstra effekter som flere bilder på rad av subjektet som beveger seg, skape en illusjon av bevegelse i et ellers statisk medium (s. 112). Et annet virkemiddel, som McCloud kaller «subjective motion», handler om å plassere leseren i førersetet på det som beveger seg, for eksempel en motorsykel. Da vil omgivelsene rundt motorsykkelen være preget av bevegelseslinjer, og man får gjennom første persons synspunkt en illusjon av å sitte i en motorsykel i høy fart (s. 114). Ettersom bevegelse tar tid, så er ruter med illusjoner av bevegelse med på å skape et tidsløp i tegneserien (s. 110). Slik kommer et i utgangspunktet statisk medium i live.

#### 2.5 Multimodalitet

Når man snakker om tekst, snakker man gjerne om en enhet som er bygget opp av ord og setninger. Det er fordi trykte tekster i hovedvekt har vært lingvistiske i lang tid, altså preget av verbaltekst. I dag er det derimot mer visuelle elementer som dominerer boksiden (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16). Maagerø og Tønnessen (2014, s. 16) opererer med et mer utvidet tekstbegrep, og beskriver tekst som noe som er sammensatt av mer enn bare bokstaver. Læreplanen i norsk fremmer også dette utvidede tekstbegrepet i kjerneelementene sine, noe jeg trekker frem i diskusjonsdelen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Maagerø og Tønnessen (2014, s. 16) skriver om Halliday og Hasan (1985, s.16) som argumenterer for at tekster i bunn og grunn er satt sammen av mening. Da kan man også inkludere andre meningsskapende ressurser som en del av teksten. Dette kan være for eksempel bilder, lyd, farger og film (Halliday & Hasan, 1985, som referert i Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16). Disse meningsskapende ressursene kalles modaliteter. Tekster som er sammensatt av flere modaliteter kalles dermed multimodale tekster (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Tegneserier er en multimodal tekst, som inneholder ulike modaliteter som bilder, verbaltekst, symboler, linjer, ruter og farge. Maagerø og Tønnessen (2014, s. 18) diskuterer om det i det hele tatt eksisterer monomodale tekster, altså tekster med kun én modalitet. Dette er fordi at selv i en tekst som domineres av verbaltekst, så vil fremdeles utformingen av bokstavene og kvaliteten på papiret det er skrevet på avgi mening. Særlig har innføringen av digitale verktøy og medier åpnet opp for en ny og mer visuell tekstkultur. Dette er fordi det digitale mediet gjør det mulig å innlemme video, lyd og hyperlenking til andre tekster (s. 18).

Maagerø og Tønnessen (2014, s. 22) hevder at både kulturen og tekstene i den er i endring. Derfor må vi tilpasse hvordan vi jobber med tekster i skolen. Vi må veilede elevene i å utvikle deres *literacy*. Literacy er et omdiskutert begrep og ulike teoretikere har ulike forståelser av begrepet. I denne oppgaven vil jeg støtte meg på Maagerø og Tønnessens definisjon. De oversetter begrepet til «tekstkompetanse». Med dette begrepet ønsker de å se på tekst som en multimodal helhet, for det er i helheten man

finner meningen med teksten (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16). Å utvikle literacy, altså tekstkompetanse, handler her blant annet om å være bevisst på hvordan tekster er satt sammen, om å utvikle kompetanse i å ta valg mellom modaliteter og om medieringsformer, samt å utvikle et kritisk blikk på hvordan tekster blir brukt til å utøve makt og formidle verdisyn og ideologier (s. 18). Med en slik definisjon av tekstkompetanse passer arbeid med tegneserier i skolen godt inn – i og med at det er et visuelt medium.

Ulike modaliteter har ulike potensialer og begrensninger til å uttrykke mening. Dette potensialet kalles modal affordans (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Når man skal beskrive et fenomen, kan man gjøre det med f.eks. både bilde og tekst. Disse to modalitetene har ulike potensial og begrensninger og vil dermed beskrive fenomenet på ulike måter. Vi vil kanskje forstå at begge beskriver samme fenomen, men meningsskapingen som skjer vil være forskjellig. Hvis man derimot setter disse modalitetene sammen i en multimodal tekst, vil fenomenet bli beskrevet enda rikere (s. 25). Også McCloud (2001, s. 49) er inne på modaliteters potensial og begrensning når han snakker om mottatt og oppfattet informasjon som jeg har beskrevet ovenfor. For eksempel kan mening gjennom bilder, lyd og farger mottas raskt og beskrive utseende og lydbilde effektivt. Verbaltekst er informasjon vi må dekode, altså lese, men den kan brukes til å beskrive abstrakte fenomen som for eksempel noens tanker. Å kjenne til de ulike potensialene til ulike modaliteter er en del av multimodal literacy. Slik kunnskap vil hjelpe oss til å kunne vurdere hvilke modaliteter som best egner seg til å uttrykke det vi ønsker å si (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 25). Dette kan også overføres til tegneserier, der tegneserieskaperen må vite hvilke tegn, ord, farger, streker og bilder som skaper egnet mening og forteller det han vil fortelle.

## 2.6 Elevers leseengasjement

I analysen min ser jeg blant annet etter både leseengasjement og lesemotivasjon hos informantene mine. Solheim (2014, s. 72) trekker frem Reschly og Christenson (2012) som viser til at det finnes ulike bruksmåter for begrepene motivasjon og engasjement i faglitteraturen. Noen ganger «[...] defineres motivasjon og engasjement som relaterte, men distinkte begrep, der motivasjon representerer intensjon og engasjement representerer handling» (Reschly & Christenson, 2012, som referert i Solheim, 2014, s. 72). Dette skillet kan man kjenne igjen hos Hennig (2019) og teoretikerne han trekker frem. Hennig skriver at lesemotivasjon handler om hva som får oss til å plukke opp en bok og begynne å lese den (2019, s. 15). Solheim trekker frem Wolters (2003) som «[...] framhever at motivasjon er sentralt for utholdenhet i arbeidet når oppgavene er kognitivt krevende, [...]» (Wolters, 2008, som referert i Solheim, 2014, s. 73). Videre er leseengasjement hovedsakelig noe som viser seg *når* man leser (Hennig, 2019, s. 17). Hennig (2019, s. 17) trekker frem Unrau og Quirk (2014) som hevder man kan definere leseengasjementet av både observerbare og ikke observerbare handlinger som kan knyttes til lesingen. Ved observerbare handlinger kan vi se på atferdsmessige komponenter som å velge en bok ved å plukke ut en bok av en hylle eller velge vekk en bok ved å legge den bort. Ved de ikke observerbare handlingene er det affektive og kognitive komponenter. Ifølge Unrau og Quirk utgjøres de affektive komponentene «[...] av emosjonelle responser som vi opplever mens vi leser, for eksempel spenning, lykke eller sorg» (Unrau & Quirk, 2014, som referert i Hennig, 2019, s. 17). Disse emosjonelle responsene kan virke motiverende og få oss til å ville lese mer. De kognitive komponentene handler om «[...] handlinger vi utfører for å forstå det vi leser, for

eksempel å framsette og bekrefte hypoteser om innholdet i en tekst når vi leser, eller lese om igjen deler av teksten» (Unrau & Quirk, 2014, som referert i Hennig, 2019, s. 17). Leseengasjement kan altså vise seg i mange ulike former for handling. Motivasjon er ifølge Solheim «[...] nødvendig, men ikke tilstrekkelig for engasjert lesing» (2014, s. 73). Motivasjon og engasjement henger altså sammen, der motivasjon er en forutsetning for å lese med engasjement.

Basert på teorien over, bruker jeg i denne studien motivasjonsbegrepet for å beskrive hva som driver leseren til å få lyst til å lese og fortsette å lese utfordrende tekster. Leseengasjementsbegrepet bruker jeg om handling som kommer til uttrykk hos elevene i intervjusituasjonen, basert på Unrau og Quirk sine observerbare og ikke observerbare handlinger (jf. Unrau & Quirk, 2014, som referert i Hennig, 2019, s. 17). Jeg tolker det for eksempel som uttrykk for leseengasjement når elevene forteller om at de opplever glede når de leser tegneserier. Jeg tolker det som tegn på motivasjon når elevene uttrykker at de tror de vil få noe ut av å lese, som for eksempel å få trøst. Jeg bruker begrepene som tett sammenhengende ettersom en emosjonell respons, som for eksempel glede eller trøst, kan føre til forventninger om å kunne oppleve denne emosjonelle responsen igjen ved å lese mer, og dermed motivasjon. Jeg bruker begrepene slik fordi de er anvendelige for min forskning ved at de tilfører noen kriterier jeg kan anvende i analysearbeidet. Når jeg ser etter leseengasjement rundt tegneserier hos mine informanter, vil jeg i denne masteroppgaven ta utgangspunkt i atferdsmessige og emosjonelle responser som elevene uttrykker i intervjuene. Jeg vil se etter hvor positivt eller negativt de beskriver tegneserier og om de uttrykker at de liker dem eller ikke. Jeg vil også se etter hvor stor del tegneserier utgjør av den litteraturen elevene selv sier at de leser og om de velger å lese tegneserier selv eller blir anbefalt det av foreldre eller lærer. Hovedfokuset vil ligge på leseengasjement ettersom jeg gjennom Unrau og Quirk har fått en ramme for handlinger jeg kan analysere utsagnene og observasjonene mine ut ifra (jf. Unrau & Quirk, 2014, som referert i Hennig, 2019, s. 17). Jeg trekker ikke frem motivasjon i like stor grad som leseengasjement i analysen, ettersom motivasjon henger så tett sammen med emosjonelle responser på lesingen.

Det er flere aspekter som avgjør om man blir engasjert av en bok eller ikke. Ifølge Hennig (2019, s. 61) er bokas form og innhold det viktigste for om leseren blir engasjert eller ikke. Det vil si hva boka handler om, og hvordan den er skrevet. Samtidig spiller også leserens individuelle preferanser en sentral rolle. Ettersom alle er unike, vil vi foretrekke ulike typer bøker. Grunnleggende leseferdigheter og litterær kompetanse påvirker også hvor engasjert man blir av en tekst (s. 62). Å møte alle elevene i en klasse og finne tekster som kan engasjere alle er derfor en stor utfordring for læreren. Hennig (2019, s. 62) viser til en studie der elever på mellom- og ungdomstrinnet fikk velge litteratur selv fra et utvalg læreren hadde forberedt på forhånd. Deretter ble de gruppert med elever som hadde valgt samme tekst. Da opplevde elevene økt motivasjon for lesingen, noe som kan lede til et høyere engasjement hos flere enn hvis alle skulle ha lest samme tekst. Dette krever at læreren orienterer seg i litteratur i ulike sjangrer og modaliteter for å finne tekster som kan treffe flere av elevene i klassen (Hennig, 2019, s. 63).

Det finnes teorier om hvilken lesing som fanger ulike aldersgrupper, og Hennig (2017, s. 49) trekker frem Appleyard (1991) som har utarbeidet fem faser som beskriver hvilke leserroller vi inntar i ulike trinn i livet. Vi skal se på fasen som strekker seg fra 6-12 år, nemlig «leseren som helt eller heltinne» fordi mine informanter befinner seg i denne alderen. I denne fasen begynner elevene på skolen, og de må dermed forholde seg til en



ny og større verden og få oversikt over hvordan denne verdenen fungerer. Appleyard (1991, som referert i Hennig, 2019) hevder at «Litteraturen gir mulighet til å *samle* og *organisere* informasjon om verden.» (s. 49). I denne fasen har barna en tendens til å velge faktabøker eller eventyrbøker. Serielitteraturen trekkes av Appleyard (1991, som referert i Hennig, 2019, s. 50) frem som sentral fordi den inneholder kjente karakterer og handlinger, men i stadig nye former. Barna leser serielitteratur for å kunne oppsøke den samme stemningen og atmosfæren igjen og igjen. Repetisjonen av det kjente gir barna mulighet til å flere ganger få bekreftet sitt verdensbilde. Handlingen og plottet står sentralt, mens karakterene er enkle og statiske. De enkle karakterene er gjerne *typer* med kjente karaktertrekk, slik som helten (Hennig, 2017, s. 50-51). Barna ønsker å være disse heltene, som er «[...] enkle personer som har en enkel verden å forholde seg til [...]» (Hennig, 2017, s. 50). Eksempler på slik serielitteratur er *Harry Potter* av J. K. Rowling og *Nordlys* av Malin Falch.

## 2.7 Litterære samtaler

En litterær samtale er ifølge Hennig (2017, s. 163) en dialog mellom elever der de utforsker litteratur og oppdager nye ting rundt teksten sammen. Elevene er altså hovedaktørene og læreren skal stå utenfor som veileder. Hennig (2019, s. 128) forklarer også at slik utforskende dialog innebærer å lære seg å innta perspektivene til de fiktive personene og forfatteren av historien. Målet med samtalen er ifølge Håland og Ulland (2014, s. 262) at elevene skal komme med sine egne responser på teksten. Læreren er gjerne den som setter samtalen i gang, og særlig hos de yngre elevene vil åpnings spørsmål som «Hva mener du om denne teksten?» være for åpne til å gi kloke svar. Da er det ifølge Håland og Ulland (2014, s. 262) viktig at læreren på forhånd har nærlest den aktuelle teksten og sett etter tomme plasser. Tomme plasser er steder i teksten man kan undres over og mene noe om. Disse tomme plassene kalles tekstens vekstpunkter, og er gode samtaleemner (Håland & Ulland, 2014, s. 262). I min oppgave kan man trekke linjer mellom begrepet tomme plasser og McCloud sitt begrep *closure* (2001, s. 63). *Closure* kan brukes i tegneseriens tomme plasser til å fylle inn mening og tolkning. I rennesteinen mellom rutene er det for eksempel tomme plasser å diskutere (s. 66). Håland og Ulland (2014, s. 261) trekker frem Laila Aase (2005) som beskriver den litterære samtalen som «en språkliggjøring av egen tekstforståelse» (Aase, 2005, sitert i Håland & Ulland, 2014, s. 261). Elevene får altså øvd på å sette ord på sin tekstforståelse og tolkning, og blir utfordret av andre elevs responser og tolkninger (s. 261). Hennig (2017, s. 173) trekker frem Antonio og Guthrie (2008) som skriver at elevene opplever mer engasjement til lesingen og samtalen rundt litteraturen hvis læreren ikke styrer diskusjonen. Litterære samtaler, hvor elevene styrer samtalen selv, kan dermed knyttes til leseengasjement.

## 3 Metode

I metodekapittelet presenterer jeg de metodiske valgene jeg har tatt i denne studien. I delkapittel 3.1 greier jeg ut om dybdeintervjuer og bakgrunnen for dette metodevalget. I delkapittel 3.2 skriver jeg om fenomenologisk tilnærming som min vitenskapsteoretiske forankring. I delkapittel 3.3 beskriver jeg datainnsamlingsprosessen, der jeg blant annet redegjør for valgene bak utvalg av informanter og gjennomføring av intervju og transkribering. Videre forklarer jeg i delkapittel 3.4 hvordan analyseprosessen foregikk ved hjelp av koding og underkategorier. I delkapittel 3.5 diskuterer jeg noen forskningsetiske hensyn jeg har tatt under gjennomføringen av denne studien. Til sist diskuterer jeg i delkapittel 3.6 studiens reliabilitet og validitet.

### 3.1 Kvalitative dybdeintervjuer

I min studie har jeg valgt dybdeintervju som kvalitativ forskningsmetode. Intervju egner seg som forskningsmetode når man vil finne ut av informantenes erfaringer og oppfatninger av noe, her tegneserier. Dette er fordi informanten selv er med på å bestemme hva som kan tas opp i intervjuet. I et intervju får informantene større frihet til å uttrykke seg enn det for eksempel et strukturert spørreskjema gir (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Dette er særlig nyttig i min studie ettersom mine informanter er barn. Deres muntlige ferdigheter er mer utviklet enn deres skriftlige, og det er dermed grunn til å tro at elevene gir lengre og mer utfyllende svar når de kan snakke i et intervju enn ved å svare skriftlig på for eksempel en spørreundersøkelse. Studiens forskningsobjekt er lesende fjerdeklassinger, og jeg har gjennomført individuelle dybdeintervju med fire utvalgte fjerdeklassinger.

I intervjuene ble det brukt lydopptaksverktøy. Christoffersen og Johannessen trekker frem at det er umulig å huske alt som blir sagt i et intervju (2012, s. 84). Dessuten trekker Postholm og Jacobsen (2018, s. 133) frem at informanter kan bli usikre hvis man som intervjuer plutselig begynner å skrive under intervjuet. Informanten kan lure på om det man sa var viktig og om det som tidligere er sagt ikke var like interessant ettersom det ikke ble skrevet ned. Jeg valgte å bruke en diktafon til å ta taleopptak av intervjuene. Videre transkriberte jeg taleopptakene. Datamaterialet mitt består av transkripsjoner fra fire elevintervjuer, som er studiens primærdata. Datamaterialet består også av sekundærdata fra et intervju med elevenes norsklærer og egne observasjonsnotater fra min faglærerstilling på trinnet.

### 3.2 Fenomenologisk tilnærming

Den vitenskapsteoretiske forankringen som ligger til grunn i denne studien er fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi er både en filosofi og en forskningsdesign, men jeg vil her fokusere på fenomenologi som forskningsdesign, slik Christoffersen og Johannessen beskriver det (2012, s. 99). Fenomenologisk tilnærming handler om "[...] å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen" (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Man forsøker altså som forsker å forstå meningen med et fenomen gjennom en gruppe menneskers øyne. Det er også viktig å tolke betydningen av det som blir sagt eller gjort i lys av den sammenhengen det forekommer innenfor. Målet med den fenomenologiske tilnærmingen er å få økt innsikt i og forståelse av andres livsverden (s. 99). I denne studien har jeg som forsker forsøkt å ta på meg "forståelsesbrillene" til elevene jeg studerer. Jeg har stilt spørsmål om hva

tegneserier er og hvilke tanker de har om tegneserier for å utforske hvilken mening elevene legger i tegneserier og hvilken erfaring elever har til mediet.

### 3.3 Datainnsamling

I dette delkapittelet beskriver jeg studiens datainnsamlingsprosess. I det følgende vil jeg først redegjøre for valgene bak utvalget av informanter og presentere informantene. Deretter vil jeg trekke frem noen hensyn det er viktig å ta når man skal intervju barn. Videre blir prosessen bak utformingen av intervjuguiden beskrevet og til slutt beskriver jeg gjennomføringen av intervju og transkribering.

#### 3.3.1 Utvalg av informanter

Utvelgelsen av informanter ble påvirket av tilgangen på lærere som var interessert i å delta med sin klasse i studien min. Jeg kontaktet en barneskole jeg kjenner til og informerte avdelingslederen der om studien jeg hadde planer om å gjennomføre. Deretter ba jeg henne spørre lærerne på skolen mellom tredje og syvende trinn om noen kunne være interessert i å delta med sin klasse. Jeg ønsket at elevene skulle kunne lese lengre tekster selv. Avdelingsleder forhørte seg blant lærerne på skolen og norsklæreren på fjerde trinn var interessert i å delta med elever fra fjerde trinn.

Informantene til intervjuene ble deretter valgt ut ved strategisk utvelgelse. Da må man som forsker tenke gjennom riktig målgruppe for studien og velge ut personer fra målgruppen som skal delta i intervjuene. Dette gjør at den kvalitative studien min ikke er representativ, men likevel hensiktsmessig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Sammen med norsklæreren, plukket jeg ut noen elever gjennom *ekstreme utvalg*. Denne utvelgelsesmetoden innebærer at man velger ut noen som er rike på informasjon fordi de er spesielle i forhold til andre (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Norsklæreren kjente til at tre gutter på fjerde trinn var spesielt og uttalt interessert i tegneserier. Derfor valgte jeg ut en av disse til å delta i et pilotintervju og de to siste til å delta i hovedintervjuene. Deretter ønsket jeg to elever som var mer gjennomsnittlige innen leseinteresse og tegneserieinteresse hos fjerdeklassinger. Jeg ønsket elever som syntes det var helt greit å lese både verbaltekstbasert litteratur og tegneserier, og som verken hatet det eller var besatt. Dette var hensiktsmessig for min studie fordi det gir et mer representativt datamateriale å snakke med elever med ulik interesse for tegneserier. I tillegg ønsket jeg to jenter, ettersom jeg allerede hadde funnet tre gutter. Sammen med norsklæreren fant jeg to jenter som hadde et positivt, men ikke veldig sterkt, forhold til lesing og som var forventet å ville snakke utfyllende i et intervju.

#### 3.3.2 Presentasjon av informanter

Denne studien baserer seg på hovedsakelig fire elevinformanter. Elevene har fått fiktive navn som lyder Anders, Bjørn, Charlotte og Dina, der kjønnet er beholdt. De fiktive navnene bidrar til å beskytte identiteten deres. I tillegg til elevene intervjuet jeg elevenes norsklærer. Jeg trekker ikke frem norsklæreren i noen stor grad i denne masteroppgaven, men læreren ga nyttig informasjon om lesepraksisen og det opplevde tegneserieengasjementet i de to klassene på fjerde trinn, samt ga meg en oversikt over bokutvalget på skolen og utfordringer ved dette. Dette ga meg et bakteppe til utformingen av intervjuguiden.

Elevene er alle fjerdeklassinger og jeg jobber selv som faglærer på dette trinnet. Det betyr at jeg har fått observert elevene selv samtidig med skrivearbeidet i denne studien. Anders og Bjørn leser begge tegneserier i lesekvart, og særlig Anders har typisk vansker med å legge fra seg boka når det skal ryddes og aktiviteten skal endres. Bjørn lager tegneserier når elevene får fritegne. Charlotte er den eleven med mest varierende motivasjon for lesing under lesekvart av de fire informantene, men hun leser når hun først finner en bok som passer for henne. Dina er derimot rask til å komme i gang med lesingen under lesekvart og holder seg gjerne til boka hun begynner på. Anders og Bjørn viser en mer eksplisitt interesse for tegneserier enn Charlotte og Dina ved at de hovedsakelig leser tegneserier under lesekvart og tar med tegneserier hjemmefra.

### 3.3.3 Intervju av barn

Når man skal intervju barn må man ta flere hensyn enn ved intervju av voksne mennesker. Eide og Winger (2003, s. 65) trekker frem tre trekk som er viktige i planleggingen av et barneintervju: Tilpasse spørsmålene til barnets modenhet og bakgrunn, avbryte situasjoner som oppfattes som vanskelig for barnet og avrunde intervjuet med å anerkjenne at barnet kom med viktig og nyttig informasjon. Dette er viktig for å ivareta barnets integritet og selvfølelse. En måte å tilpasse spørsmålene til barnets modenhet er ifølge Hake (1999, s. 200) å bruke kjente og konkrete hverdags situasjoner som barnet kjenner seg igjen i. Dette gjorde at jeg for eksempel endret et av spørsmålene som omhandlet medbragte tegneserier fra "hvilken av disse bøkene ville du valgt?" til "Nå leker vi at du har bursdag. Hvis du kunne velge en bok å få i bursdagsgave, hvilken ville du helst fått?". Etter hvert intervju var jeg opptatt av å understreke at elevene hadde sagt masse spennende som jeg ville få bruk for på min skole. Jeg valgte også bevisst å ikke ta ut elevene i deres favorittimer, slik at de ikke skulle ønske å bli raskt ferdig med intervjuet for å delta på det morsomme som skjedde i klasserommet.

Å skape tillitt til informanten er viktig i ethvert intervju, men kanskje ekstra viktig når informanten er et barn. Hake skriver om å intervju førskolebarn, når hun sier det er viktig å bruke tid på å etablere et tillitsforhold til barnet, slik at det blir motivert til å kommunisere (1999, s. 202). Likevel tror jeg dette også er relevant for fjerdeklassinger. Eide og Winger (2003, s. 74) trekker også frem Lamer som problematiserer at barnets yteevne kan synke hvis det blir tatt ut av sitt kjente miljø. Derfor opplevde jeg det som nyttig at jeg hadde en viss kjennskap til elevene fra før. Jeg hadde undervist elevene i noen skoletimer uka før intervjuene fant sted, så elevene visste hvem jeg var (refleksjoner rundt egen forskerrolle kommer jeg tilbake til i kapittel 3.6). Intervjuene ble avholdt i grupperommene tilhørende klasserommene deres, så miljøet var kjent. I tillegg hevder Kvernmo (2010, s. 72) at å sitte rett ovenfor informanten kan virke kontrollerende. Derfor valgte jeg å sette meg på tilstøtende sider av samme bord. Charlotte ville sitte på gulvet og fikk lov til det for at hun skulle føle seg mer komfortabel og for at intervjusituasjonen skulle oppleves mindre som et avhør. I tillegg minner Eide og Winger (2003, s. 71) på viktigheten av å gjøre avtaler med barnet. Dette kan være avtaler om hva det skal snakkes om i intervjuet, at det er frivillig å delta og at samtalen blir tatt opp med diktafon (s. 73). Barnet må for eksempel trygges ved å få vite at det som sies blir mellom intervjueren og barnet (s. 71). Særlig Bjørn ville jeg skulle forsikre ham om at jeg skulle slette lydopptaket så fort jeg var ferdig med å transkribere, og vi kunne starte intervjuet etter å ha gjort denne avtalen. Ellers var jeg opptatt av å få

muntlig samtykke til både deltakelse og opptak etter å ha informert elevene om hva intervjuet gikk ut på.

Ettersom jeg skulle snakke om bøker og tegneserier med elevene, fant jeg ut at det var nyttig å ta med noen fysiske eksemplarer av bøker og tegneserier som elevene kunne holde, bla og lese i. Cappello (2005, s. 170) siterer nemlig Mathews og Tucker (2000) på at man som forsker har et ansvar for å sørge for at arbeidet er berikende for både seg selv og for barnet. Fysiske eksemplarer av bøker kan bidra til nettopp dette. Cappello (2005) har skrevet en artikkel om nytten av å bruke fotografier i forskning med barn, men jeg mener mange av hennes poeng kan overføres til bruk av bøker. Hun trekker frem hvordan barn gjerne raskt blir lei av å prate i et intervju og problematiserer hvordan barns taleevner og hukommelse ikke er fullt utviklet enda, noe som kan påvirke hvordan de svarer. Deretter presenterer hun fotografier som en del av løsningen på disse problemene (2005, s. 170). Å få elevene til å gjøre noe under intervjuet kan få dem til å tenke hardere, og å introdusere noe nytt til elevene kan vekke engasjement og holde på interessen (s. 171). Jeg opplevde at tegneseriene jeg hadde med meg i intervjusituasjonen hadde samme effekt. Da tegneseriene kom på bordet, begynte elevene umiddelbart å bla i dem. Elevene snakket engasjert om hvilke som virket innbydende til lesing og hvorfor. De ga oss en felles referanseramme slik at jeg kunne være tryggere på at jeg forstod hva eleven mente. De konkretiserte også tegneseriestoffet slik at elevene lettere kunne svare på spørsmål om for eksempel hvordan karakterene i en tegneserie beveger seg. Da kunne elevene peke og vise ved hjelp av den fysiske tegneserien. To av elevene ba om å få en liste med seg ut av intervjuet over alle de nyintroduserte tegneseriene de ville låne på biblioteket. Det tolker jeg som at intervjuet har vært berikende for elevene også.

### 3.3.4 Intervjuguide

Intervjutyphen jeg benyttet meg av er semi-strukturerte intervjuer. I denne typen intervju har man en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, med forslag til spørsmål og temaer på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Rekkefølgen på disse temaene og spørsmålene er derimot ikke satt, og intervjueren trekker de frem der det føles naturlig. Forskeren er også åpen for at informanten kan komme med flere temaer enn det forskeren har planlagt på forhånd. Forskeren har som mål å forstå meningen i det som blir sagt og vil stille oppfølgingsspørsmål for å prøve å forstå (s. 121). Samtidig trekker Kvernmo (2010, s. 73) frem at intervjueren bør forsøke så godt det lar seg gjøre å stille de samme spørsmålene til alle informantene, slik at svarene lettere kan sammenlignes.

Jeg lagde en intervjuguide til elevintervjuene (vedlegg 1) og en til lærerintervjuet (vedlegg 2). Temaene i intervjuguiden til elevene lød som følger: "om intervjuobjektet", "elevens eget forhold til tegneserier", "elevene beskriver tegneserier", "foretrukken lesing", "tegnseriekompetanse", "arbeid med tegneserier på skolen" og "bokutvalg på skolen". Lærerintervjuet var delt inn i disse temaene: "om intervjuobjektet", "lærerens holdninger til at elevene leser tegneserier", "lærerens arbeid med tegneserier i skolen" og "skolebibliotek". Hvert tema hadde tilhørende spørsmål og tenkte oppfølgingsspørsmål. Intervjuguidene ble avsluttet med en avrunding der jeg spurte om de hadde mer de ville tilføye til det vi hadde snakket om.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) anbefaler å gjennomføre et pilotintervju for å undersøke hvordan spørsmålene og tema åpner opp for dialog. De anbefaler også å

transkribere pilotintervjuet for å se hvordan man stiller spørsmål og følger opp svar. Derfor gjennomførte jeg et pilotintervju med en av fjerdeklassingene som norsklæreren mente var interessert i tegneserier. Der fanget jeg opp et endringspotensial for intervjurunden etterpå. For det første bidro pilotintervjuet med intervjuer-erfaring før hovedintervjuene. Jeg fikk oppleve hvor utdypende eleven svarte på spørsmålene og hvilke spørsmål som var konkrete nok og ikke. Gjennom transkriberingen oppdaget jeg for eksempel at jeg kunne stille flere utdypende spørsmål til elevene, og at det var viktig å ikke hoppe for raskt videre til neste spørsmål. I pilotintervjuet hadde jeg med meg ulike fysiske eksemplarer av tegneserier og andre bøker, samt en tegneserierute fra bladet *Rutetid* (se Figur 6 i diskusjonsdelen) og en sikkerhetsinstruks for fly fra Norwegian (se Figur 3 i diskusjonsdelen). Disse fysiske eksemplarene ga noe konkret å spørre om, og jeg opplevde at eleven ble engasjert og hadde mye å si. Dette inspirerte meg til å fokusere mer på de fysiske tegneseriene i de neste intervjuene. Jeg ble inspirert til å bruke tegneserieteori fra McCloud som utgangspunkt i spørsmålene jeg stilte for å undersøke om elevene viste tegneseriekompetanse som kunne knyttes til McCloud. Da valgte jeg også å innlemme lesing av et utdrag fra tegneserien *Mulysses* (Torseter, 2017) i intervjuet for å ha et utdrag å snakke rundt. Utdraget jeg leste var side 1 – 5 om hvordan Mulysses jobber i en frisørsalong, klipper kundene dårlig og får sparken (se Figur 7 og Figur 10 i diskusjonsdelen).

### 3.3.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført individuelt og på et grupperom tilhørende elevenes klasserom. Jeg startet hvert elevintervju ved å informere om hva et intervju er, hva det skulle handle om og informerte om at det var frivillig å delta. Jeg informerte også om at stemmene skulle tas opp på diktafon. Jeg valgte å vise hvordan knappene på diktafonen fungerte og hvor micro-sd-kortet satt i den for å ufarliggjøre verktøyet. Så spurte jeg om dette er noe eleven kunne tenke seg å være med på. Etter å ha fått muntlig samtykke satte jeg på diktafonen og begynte intervjuet. Lærerintervjuet ble startet raskere ettersom jeg allerede hadde gitt all informasjon om innhold og samtykke gjennom samtykkeskjema og informasjonsskriv. Lærerintervjuet tok omtrent 30 minutter. Elevintervjuene varte mellom 50 og 60 minutter. Hvert intervju ble avsluttet med en avrunding og med mulighet for å legge til mer hvis de satt inne med noe usagt.

Da intervjuet gikk over i å lese og samtale rundt utdraget fra *Mulysses* (2017) vil jeg hevde at intervjuet bar preg av trekk fra den litterære samtalen. En litterær samtale er som beskrevet over en dialog mellom elever der de utforsker litteratur og oppdager nye ting rundt teksten sammen (Hennig, 2017, s. 163). I en litterær samtale er det gjerne ønskelig at elevene er hovedaktørene og at læreren er en veileder. Samtalene jeg hadde individuelt med elevene bar derimot mer preg av en lærer-elev-samtale der læreren styrte ved å stille spørsmål til eleven. Likevel vil jeg påstå at jeg stilte utforskende spørsmål der eleven fikk mulighet til å undre over hvordan Mulysses følte seg i ulike situasjoner og hva som skjedde mellom linjene (og mellom rutene) i historien. Som nevnt over, innebærer en utforskende dialog å lære seg å innta perspektivene til de fiktive personene og forfatteren av historien (Hennig, 2019, s. 128). Elevene viste at de kunne sette seg inn i forfatterens perspektiv og komme med refleksjoner rundt hvorfor forfatteren har gjort som han har gjort. Denne samtalen tilførte intervjuet en mulighet for elevene til å gi uttrykk for kunnskap om tegneserier i møte med et konkret utdrag.

### 3.3.6 Transkripsjon

Etter intervjuene transkriberte jeg lydopptakene. Under transkripsjonen noterte jeg også ned observasjoner som jeg ble minnet på etter å ha hørt opptakene. Disse ble en del av observasjonsnotatene mine. Nedenfor er en tabell (Tabell 1) som presenterer transkripsjonsnøkkelen jeg benyttet under transkripsjonen. Jeg utformet transkripsjonsnøkkelen selv etter hva som falt meg mest naturlig med hensyn til hva jeg ville undersøke. Neteland (2020, s. 62) forklarer at man bør transkribere så nøyaktig som nødvendig etter hvordan man skal analysere intervjuet etterpå. Informantenes dialekt har ingen relevans for min problemstilling, og jeg har derfor valgt å transkribere alle utsagn på bokmål. Dette bidrar også til å ivareta anonymiseringen av læreren og elevene.

Tegn	Beskrivelse
,	Naturlig pause i utsagnet
..	Lengre pause i utsagnet
...	Utsagnet avsluttes før det er fullført
!	Engasjert utsagn
<b>*handling*</b>	Handling beskrives F.eks. nikk, reiser seg, snakker høyere, ler
<b>[uhørlig]</b>	Uhørlig tale, mumling
<b>[skrift]</b>	Anonymisering av navn eller sted
<b>skrift-</b>	Avbrutt tale
<b>-skrift-</b>	Innskutt tale som avbryter
<b>-skrift</b>	Fortsettelse etter avbrudd
<b>«skrift»</b>	Dramatisering eller fortellerstemme

Tabell 1: Transkripsjonsnøkkelen

### 3.4 Analyseprosessen

Lærerintervjuet ga et nyttig grunnlag for utformingen av intervjuguiden til elevintervjuene, men er ikke i stor grad i fokus ut over dette i studien. Derfor gjorde jeg heller ikke en omfattende analyse av lærerintervjuet. Videre vil jeg dermed beskrive hvordan analyseprosessen for transkripsjonene fra elevintervjuene foregikk.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 105) trekker frem Bruce. L. Berg (2001) som hevder at analysearbeid handler om å finne mønstre, sammenhenger og prosesser i datamaterialet sitt. Når man utfører en analyse med en fenomenologisk tilnærming, forsøker man å analysere meningsinnholdet i datamaterialet. Forskeren leser innholdet fortolkende og man prøver å forstå meningen med det informanten har sagt i intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Jeg startet analysen ved å lese gjennom hele materialet for å få et helhetsinntrykk, noe Christoffersen og Johannessen ser på som første fase i en analyse av meningsinnhold (2012, s. 100). Gjennom dette helhetsinntrykket fant jeg noen sentrale temaer som gikk igjen i intervjuene. Disse temaene var også tett knyttet til hovedtemaene til spørsmålene fra intervjuguiden, og de utgjorde min første runde med koder. Koding handler ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 101) om å sette merkelapper på utsnitt av teksten, og er andre fase i en analyse av meningsinnhold. Kodingen brukes for å påvise og organisere meningen i utsagnene, og er et ledd i tolkningsprosessen. Slik får man knyttet utsagnene

til begreper og temaer, men også sortert ut utsagn som ikke er relevante for studien (s. 102). Jeg brukte programmet NVivo til å kode utsagnene i datamaterialet. Kodene jeg brukte i første runde var hovedsakelig induktive. Det betyr at de var tatt ut av temaer som ble behandlet i selve materialet. Kodene fra første runde presenteres her:

- Definisjon (av tegneserier)
- Høytlesning (av tegneserier)
- Kompetanse
- Lage tegneserier
- Lese tegneserier
- Lesing av annen litteratur
- Målgruppe
- Samtale
- Titler som nevnes
- Bøker eleven ikke ville valgt å lese
- Bøker eleven ville valgt å lese

Etter å ha utnyttet det digitale verktøyet NVivo til å sortere alle meningsbærende utsagn i de ovennevnte kodene, utførte jeg en meningsfortetting. Dette innebærer å komprimere setningene til kortere setninger, men likevel bevare meningen i uttalelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Deretter gjennomførte jeg en kondensering av materialet, som ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 104) er den tredje fasen i en analyse av meningsinnhold. Her tok jeg for meg det komprimerte og meningsbærende innholdet jeg hadde kodet. Jeg tok for meg en kode av gangen og utviklet kategorier, gjerne basert på spørsmål utsagnene besvarte, innenfor hver kode som de tilhørende utsagnene passet inn i. Disse kategoriene var mer abstrakte enn de opprinnelige kodene. Kodingen med underkategoriene ble til slutt som vist i Figur 2 Figur 2: Koder og underkategorier fra analysenedenfor:



## Definisjon (av tegneserier)

- Tegneserier er...
- Tegneserier inneholder...
- Handling
- Rutetid-ruta (eksempel fra et blad - "er dette en tegneserie?")
- Flyinstruksjonen ("er dette en tegneserie?")

## Høytlesning (av tegneserier)

- Leser læreren høyt?
- Ønske om høytlesning av tegneserier?
- Hvorfor/hvorfor ikke?

## Kompetanse

- Handling
- Bildene
- Bevegelse
- Lyd
- Tid
- Rennesteinen (figur 7)
- Hvit bakgrunn (figur 10)
- Hvem snakker?
- Striper over Mullysses (figur 10)
- Tegnstil
- Snakkebobler
- Likheter mellom tegneserier og andre bøker
- Ulikheter mellom tegneserier og andre bøker
- Leseretning

## Lage tegneserier

- Ønsker å lage mer tegneserier på skolen?
- For hånd eller PC?

## Lese tegneserier

- Liker å lese tegneserier?
- Hvorfor?
- Lesevaner
- Lesing hjemme
- Lesing på skolen
- Tegneserietilvalget på skolen
- Faktabøker i tegneserieformat
- Lett å lese?
- Verbaltekstbasert bok eller tegneserie?



Figur 2: Koder og underkategorier fra analysen

Under kategoriseringen beholdt jeg skillet mellom hver elev. Dette er eksemplifisert med koden *Definisjon* (av tegneserier) i Tabell 2 under:

Definisjon			
Anders: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tegneserier er...</li> <li>• Tegneserier inneholder...</li> <li>• Handling</li> <li>• Rutetid-ruta</li> <li>• Flyinstruksjonen</li> </ul>	Bjørn: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tegneserier er...</li> <li>• Tegneserier inneholder...</li> <li>• Handling</li> <li>• Rutetid-ruta</li> <li>• Flyinstruksjonen</li> </ul>	Charlotte: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tegneserier er...</li> <li>• Tegneserier inneholder...</li> <li>• Handling</li> <li>• Rutetid-ruta</li> <li>• Flyinstruksjonen</li> </ul>	Dina: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tegneserier er...</li> <li>• Tegneserier inneholder...</li> <li>• Handling</li> <li>• Rutetid-ruta</li> <li>• Flyinstruksjonen</li> </ul>

Tabell 2: Elevene ble holdt adskilt under kategoriseringen

Slik kunne jeg sammenligne meningsbærende utsagn fra hver elev under hver kategori. Da kunne jeg sammenligne elevenes svar og se etter mønstre i svarene deres. Dette resulterte i et sammendrag for hver kode som ble utgangspunktet for analysedelen i denne masteroppgaven. Der trekker jeg frem og vurderer mønstre fra datamaterialet

som er relevant for besvarelsen av problemstillingen min og knytter dette til relevant teori.

### 3.5 Forskningsetiske hensyn

Som forsker har man etiske og juridiske ansvar under gjennomførelsen av en studie. Jeg må i denne studien blant annet følge *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021). Noen av hensynene som inngår i retningslinjene er «informantens rett til selvbestemmelse og autonomi» og «forskerens plikt til å respektere informantens privatliv» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Disse punktene handler om retten til å selv bestemme over egen deltakelse i en studie og retten til å selv bestemme hva som utgis av informasjon om seg selv. I NESH sine retningslinjer presiseres det i kapittel 17 at barn har særlig krav på beskyttelse når de deltar i forskning. Deres velferd og integritet skal aldri trosses på grunn av vitenskapens og samfunnets interesser (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Tidligere i metodekapittelet har jeg beskrevet hvordan jeg tilpasset min intervjuguide og utførte intervjuet for å bevare elevenes tillit, velferd og integritet på best mulig måte.

I min studie har jeg samlet inn og behandlet personopplysninger om elever og en lærer som kan identifisere personene. Da er man pliktig til å melde ifra om dette til personombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Før intervjustart meldte jeg prosjektet inn til NSD (se godkjent søknad, vedlegg 3). Ettersom elevene er under 16 år, måtte jeg få samtykke fra foreldrene deres for å kunne behandle elevenes personopplysninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45-46). Jeg utformet et informasjonsskriv med samtykkeskjema til elevens foreldre (vedlegg 4) og et til norsklæreren (vedlegg 5). Jeg utformet også et informasjonsskriv til norsklæreren der læreren ble informert om og samtykket til at elevene kunne oppgi tredjepartsopplysninger om norsklæreren som navn og undervisningsmetoder (vedlegg 6). Med skriftlig samtykke fra foreldre og lærer, samt muntlig samtykke fra elevene kunne jeg sette i gang med intervjuene. Alle parter var også informert om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Det ville i så fall ikke oppstå noen konsekvenser for deltakeren og da ville all informasjon jeg hadde om deltakeren bli slettet.

All informasjon som kan spores til enkeltpersoner er taushetsbelagt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Jeg har et ansvar for at personopplysningene jeg behandler ikke kan knyttes til mine deltakere. For å oppnå dette har jeg utført flere tiltak. Ved behandling av personopplysninger oppbevarte jeg deltakerne og foresattes navn fysisk adskilt fra resten av opplysningene. Lydopptakene ble gjort på en lånt diktafon av NTNU. Etter endt intervju ble de lastet opp og lagret i det NTNU-godkjente lagringsområdet NICE-1. Lydfilene ble slettet umiddelbart etter endt transkripsjon. Videre har jeg anonymisert deltakerne med pseudonymer i både mitt eget arbeidsmateriale og i masteroppgaven. Jeg har også begrenset informasjonen om deltakernes hjemsted til *en by i Norge*.

### 3.6 Reliabilitet og validitet

Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) trekker frem Kvale og Birkmann (2015) som hevder at reliabilitet tradisjonelt handler om forskningsresultatenes konsistens, altså om resultatene kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt. I en kvalitativ studie er det derimot utfordrende å skulle gjenskape en studie helt nøyaktig. Forskeren tar med seg sin individuelle teori inn i tolkningen av datamaterialet og lager sine individuelle koder og kategorier i analysearbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Intervjudeltagere kan svare annerledes hvis intervjuet blir avholdt på et nytt tidspunkt på grunn av «[...] konteksten, informantens dagsform, erfaringsbakgrunn og hvilken forståelse vedkommende har i øyeblikket» (Kvernmo, 2010, s. 69). I kvalitative studier er det derfor mer vanlig å knytte reliabiliteten til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Dette krever ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) at jeg som forsker reflekterer over min påvirkning og at jeg gjør forskningsprosessen synlig slik at leseren kan reflektere over den. Synliggjøringen av forskningsprosessen har jeg gjort i dette metodekapittelet. Videre vil jeg kort beskrive noen aspekter ved forskningen som kan belyse studiens reliabilitet.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 225-228) trekker frem fem aspekter ved en studie som bør beskrives for å diskutere studiens reliabilitet. Det første aspektet er relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker. Jeg var allerede kjent for elevene da jeg utførte intervjuene etter å ha vært faglærer i klassen i en kort periode før datainnsamlingen. Dette kan gjøre at elevene så på meg som en lærer og ikke som en forsker, noe jeg allerede har nevnt at kan ha skapt en tryggere ramme for intervjuet. Samtidig kan lærer-elev-relasjonen ha gjort at elevene ikke følte det var helt frivillig å delta. Derfor ba jeg om samtykke fra elevene både før vi sendte samtykkeskjema til foreldrene og før selve intervjuet, samt informerte om at elevene kunne trekk seg når som helst. Det andre aspektet hos Postholm og Jacobsen (2018, s. 225-228) er forholdet mellom problemstilling og informant. Jeg vil påstå at elevene har kompetanse til å si noe om det som undersøkes. Jeg undersøker hva elever sier og kan om tegneserier, og jeg undersøker elever som leser tegneserier og andre bøker. Det tredje aspektet er forskningens kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-228). Elevene og læreren forteller at de ikke har hatt undervisning om tegneserier i fjerde trinn og at læreren ikke leser tegneserier høyt. Dette påvirker hvor vant de er til å snakke om tegneserier og hvor mye kunnskap de har om tegneserier. Det nest siste aspektet handler om hvem man ikke har fått tak i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-228). I denne studien har jeg intervjuet elever jeg vil beskrive som middels sterke og sterke lesere, derav to elever med høy interesse for tegneserier og to elever med middels interesse for tegneserier. Jeg har ikke snakket med elever som misliker tegneserier eller elever med svake leseevner. Disse hadde også hatt interessante perspektiver på tegneserielesing og kanskje vist en annen tegneserierkompetanse enn mine informanter. Det femte og siste aspektet handler om forskeren har fått registrert alt det viktige (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-228). Gjennom diktafon har jeg fått registrert hva som har blitt sagt og tonefall. I egne notater har jeg dokumentert elevenes bevegelser tilhørende utsagnene i lydopptakene etter hukommelse.

Validiteten i en studie handler ifølge Kvernmo (2010, s. 69) om «hvorvidt det som undersøkes virkelig gir informasjon om det forskeren egentlig ønsker å studere». Når man skal studere elevers kompetanse og meninger om tegneserier, er det hensiktsmessig å snakke med elever som leser tegneserier. Det har kun blitt gjennomført intervju med

fire elever og elevenes svar er ikke representative for alle elever. Likevel kan funnene mine være overførbare til andre kontekster og elevgrupper. Intervju er ifølge Neteland (2020, s. 65) en metode med høy validitet fordi man har mulighet til å hente ut det man vil av informasjon fra informantene gjennom å være til stede og snakke med informantene. Informanten er ikke begrenset av svaralternativer eller lesekompetanse. Ønsker man mer informasjon om noe, kan man spontant stille oppfølgingsspørsmål. Videre forklarer Neteland (2020, s. 65) at man kan oppnå god validitet ved tolkningene man gjør seg ved å analysere intervjutranskripsjonene med tydelig definerte koder og/eller kategorier og samtidig oppføre sitater fra informantene. I analysedelen har jeg inkludert en større mengde sitater fra transkripsjonene for å underbygge analysemomentene jeg trekker frem. Dette gir deg som leser mulighet til å vurdere om mine tolkninger av sitatene samsvarer med dine egne, eller om andre tolkninger hadde vært mer nærliggende.

Samtidig trekker Kvernmo (2010, s. 69-70) frem noen utfordringer knyttet til barn som informanter. Barn kan ha en annerledes forståelse av situasjonen enn den voksne. De har en annen posisjon og et annet perspektiv. Som forsker må man forsøke å sikre at man snakker om det samme fenomenet som informanten og at begreper forstås så likt som mulig (Kvernmo, 2010, s. 69-70). Jeg vil påstå at de fysiske eksemplarene av tegneseriene jeg tok med bidro til at vi snakket om samme fenomen. Dessuten var jeg interessert i nettopp hvilken forståelse av fenomenet «tegnaserier» elevene hadde, noe som gjorde at elevene presenterte sine ulike forståelser for meg. Kvernmo beskriver også en annen utfordring, nemlig at «Ved bruk av kvalitativt intervju vil det alltid være en fare for at en undersøger informantens evne til å verbalisere sine tanker og reaksjoner i større grad enn innholdet i tankene og reaksjonene.» (Kvernmo, 2010, s. 70). Det blir opp til forskeren å forsøke å forstå meningen i barnets utsagn (s. 70). Jeg opplevde at elevene brukte kroppen til å vise bevegelser og pekte på eksempler i de fysiske tekstene når de hadde utfordringer med å beskrive tankene sine med ord. Dette tror jeg bidro til en økt forståelse av hva informantene tenkte. Hvordan forskeren til slutt forstår meningen i datamaterialet er unikt for den enkelte forskeren. Jeg er den eneste forskeren som har vært til stede på intervjuene og jeg har min unike erfarings- og kunnskapsbakgrunn. Likevel er funnene ifølge Kvernmo (2010, s. 70) verdifulle fordi de gir et innblikk i informantens perspektiver, slik som jeg som forsker har funnet dem i sin gitte kontekst.

## 4 Analyse

I det følgende presenterer jeg min analyse av de fire elevintervjuene jeg har gjennomført i sammenheng med denne masteroppgaven. Informantene har jeg kalt Anders, Bjørn, Charlotte og Dina. De fire elevene går i samme klasse på 4. trinn. Kapittelet er delt inn i tre delkapitler. I delkapittel 4.1 presenterer jeg funn som handler om elevenes interesser for tegneserier og leseengasjement. I delkapittel 4.2 presenterer jeg hvordan elevene uttrykker at det visuelle ved tegneserien er til hjelp for å forstå handlingen og skildringene i det de leser. I delkapittel 4.3 trekker jeg frem tegneserierkompetansen elevene viser i intervjuet, spesielt med utgangspunkt i de litterære samtalene om et utdrag fra en av tegneseriene jeg tok med inn i intervjuet.

### 4.1 Tegneserieengasjement

I dette delkapittelet, sammen med delkapittel 4.2, svarer jeg på første del av problemstillingen min: «Hva synes fire elever om tegneserier?» Dette undersøker jeg med utgangspunkt i spørsmål som «Hva synes elevene om å lese tegneserier?» og «Hva liker elevene med tegneserier?».

#### 4.1.1 Hva synes elevene om å lese tegneserier?

Alle de fire elevene kan fortelle at de liker å lese tegneserier, men Anders har en oppfatning om hvem som leser mest: «[...] , jeg er jo kanskje den på trinnet som leser mest tegneserier så det er jo bare gøy å tale i tegneseriens sak». Anders skiller seg også ut fra gruppen med sin kjærlighet for Donald Duck. Her beskriver han sitt forhold til Donald-pocketer:

- Anders: [Foreldrene mine] vet jo at jeg har tegneseriedilla. Jeg får jo nytt Donald-pocket, leser det ferdig på to timer.
- Intervjuer: Oi. Du synes det er så gøy?
- Anders: Jeg bare leser leser leser leser.

Anders beskriver hvordan han raskt leser ferdig nye Donald-pocketer han får i hendene, og at han har tegneseriedilla. At han velger å plukke opp tegneserier gang på gang tolker jeg som et observerbart og atferdsmessig tegn på leseengasjement (jf. Unrau & Quirk, 2014, som referert i Hennig, 2019, s. 17). Det aller meste av tegneserier han leser er *Donald Duck*: «hvis jeg leser tegneserier, 98 % *Donald Duck*». Selv om han skiller seg ut blant de fire elevinformantene, så er han ikke unik blant alle tegneserielesere. Tall fra SSB kan vise til at *Donald Duck* er og har vært den mest leste tegneserien i Norge i flere tiår (Stabell, 2018). *Donald Duck* er også den eneste tittelen alle elevene har nevnt i løpet av intervjuet som en tegneserie de kjenner til eller har lest. *Donald-pocketer* har dessuten likhetstrekk med serielitteratur som Appleyard (1991, som henvist i Hennig, 2017, s. 50-51) trekker frem som sentral for barn på 6-12 år. Karakterene er enkle og gjerne *typer* – Donald Duck er helten og Magica fra Tryll er en av flere slemme. Historiene befinner seg i den samme, kjente verdenen («Andeby») med det samme utvalget av karakterer, og atmosfæren er dermed uforandret. Elevene trekker også frem annen serielitteratur innen tegneserier, som *Nordlys* av Malin Falch og *Dragens Øye* av Cha Sandmæl.

Bjørn beskriver også et godt forhold til tegneserier. Dette kommer særlig godt frem i hans svar på mitt avsluttende spørsmål om han har noe han vil tilføye til slutt: «At jeg

synes det er veldig gøy. Noe jeg gjør, noe jeg gjør hele tiden, noe jeg gjør hele uka, det er å lese». Her ser det ut til at Bjørn forbinder det å lese tegneserier med den emosjonelle responsen glede. Dette er ifølge Unrau og Quirk (2014, som referert i Hennig, 2019, s. 17) et tegn på leseengasjement. Han forklarer også hva han hadde valgt mellom tegneserier og andre type bøker:

- Intervjuer: Får du mer lyst til å lese hvis du liksom får en tegneseriebok foran deg enn hvis du får en bok som ikke er tegneserie foran deg?
- Bjørn: Ja.
- Intervjuer: Ja. Okey. Hvorfor det da?
- Bjørn: Eh. Jeg synes det for eksempel ser gøyere ut.
- Intervjuer: Ja. Hva er det som ser gøyere ut?
- Bjørn: Ehm for eksempel hvis jeg får en mattebok tenker jeg liksom *jippi*» \*ironisk tone\* og hvis jeg får en, hvis jeg får en tegneseriebok så blir jeg veldig glad og begynner med en gang. Kanskje blir jeg til og med ferdig med tegneserien før dagen er omme.

Bjørn forklarer at tegneserier virker gøy og at han derfor ville valgt en tegneserie over andre bøker. At han, i likhet med Anders, velger en tegneserie og plukker den ut av hylla er et atferdsmessig tegn på leseengasjement (Unrau & Quirk, 2014, som referert i Hennig, 2019, s. 17). Det kan tolkes som at forventningen om at tegneserien blir gøy får Bjørn til å plukke den opp og begynne å lese. Dette tyder på lesemotivasjon (jf. Hennig, 2019, s. 15). Bjørn er ikke bare glad i å lese tegneserier, men også glad i å lage dem: «Jeg tegner for eksempel ofte morsomme bilder i striper». At han lager tegneserier ser jeg også som et observerbart og atferdsmessig tegn på engasjement for mediet (Jf. Unrau & Quirk, 2014, som referert i Hennig, 2019, s. 17). Tegneserier er også en del av fremtidsplanene hans: «Og så, hvis den blir veldig bra har jeg sik-, har jeg sikkert tenkt å skrive tegneserier når jeg blir stor.»

Når det kommer til tegneserieutvalget på skolen, skulle Bjørn ønske at det var et bedre tegneserieutvalg. Dette er også noe Anders gir uttrykk for. Når jeg spør om han skulle ønske tegneserieutvalget på skolen var bedre, svarer han slik: «Av og til så skulle jeg ønske det var sånt digert tegneserierom bare for meg». Jeg tolker dette som et ønske om større tilgang til tegneserier der han kan få sitte i fred og lese. På skolen elevinformantene går på, er et tidligere bibliotek blitt avskaffet på grunn av plassmangel på skolen. Bøkene som før stod på et skolebibliotek, er siden blitt fordelt på trinnene. Dette fører til at elevene kun har tilgang på de bøkene som er tildelt trinnet etter antatt nivå og interesse. Anders, Bjørn og Charlotte uttrykker at læreren deres vil at de skal lese det de vil og det som passer for dem: «jeg tror hun ville latt meg velge selv» forteller Charlotte. Dette er noe læreren selv underbygger i lærerintervjuet: «De får jo lov til å lese det de vil. Det viktigste er at de leser og blir fenget av lesing [...]». Samtidig forteller Anders, Bjørn og Charlotte at de ønsker seg flere tegneserier i bokhylla, og Anders uttrykker at «jeg har ikke tilgang på tegneserier [på skolen]». Elevene får altså lese det de vil, men utvalget på skolen lar dem ikke alltid gjøre det. Dette problemet har Bjørn funnet en løsning på: «På skolen tar jeg ofte med meg det her bladet. Og så leser jeg i det i lesekvarten». Bladet eleven snakker om er *Knoll og Tott* og ved å ta det med, får han lest tegneserier på skolen. At Bjørn tar med seg tegneserier på skolen tolker jeg som et observerbart atferdsmessig tegn på leseengasjement (Jf. Unrau & Quirk, 2014, som referert i Hennig, 2019, s. 17).

Både Charlotte og Dina svarer «ja» på spørsmålet mitt om de liker tegneserier, men de fremstår ikke som like opphengt i tegneserier som guttene jeg har intervjuet. Charlotte forteller for eksempel at hun «føler ikke noe forskjell» mellom tegneserier og andre bøker. Hun liker dem like godt. Der begge guttene for eksempel leser aktivt tegneserier hjemme, gjør ikke jentene det i like stor grad. Likevel oppgir jentene at de har tegneseriebøker hjemme som de har lest og Charlotte ønsker seg et bedre tegneserieutvalg på skolen. At både jentene og guttene leser tegneserier stemmer overens med trendene man ser hos SSB (Stabell, 2018). Før så man en kjønnsforskjell i hvem som leste tegneserier, der guttene leste mest. Nå ser man derimot at kjønnsforskjellene har utjevnet seg, og like mange jenter som gutter leser tegneserier (Stabell, 2018). I mitt lille utvalg er det litt forskjell på hvilke typer tegneserier elevene leser. Anders og Bjørn oppgir at de har lest mange tegneserieblader, som *Donald Duck*, *Pondus*, *Billy* og *Hårek*, mens jentene oppgir at de har lest grafiske serieromaner som *Nordlys* og *Dragens Øye*, samt den grafiske romanen *Snøkattprinsen* av Dina Norlund. Det kan virke som at guttene i min studie fenges mer av tegneserieblader enn jentene.

Både Bjørn, Charlotte og Dina uttrykker at tegneserier kan leses av alle. For eksempel spør Dina seg om «kanskje mamma burde lese litt mer tegneserie?». Anders tror derimot at tegneserier «er mest for barn egentlig». Han tror voksne kan ha glede av tegneserier, men at «det er laga for barn». Han begrunner det med at barn vil ha «bare noe underholdning som er morsom» og setter tegneseriene fra Walt Disney som eksempel på slike. Han mener at «voksne synes ikke det er så bra med tegneserier, for eksempel, voksne er jo mest glad i sånne rolige ting. [...] Tegneserier er ikke akkurat rolige». Jeg tolker det slik at Anders begrunner sitt syn på bakgrunn av at de fleste tegneseriene han har lest er tegneserieblader innen humorsjangeren. Disse bladene stemmer ikke overens med hans syn på hva voksne liker. Han virker verken åpen for at voksne liker humor eller at det finnes tegneserier som er rolige. Hans uttrykk for at tegneserier er laget for barn er interessant i lys av holdningen om tegneserier som lavkultur og «kun for barn» (Holen & Olsen, 2015, s. 32-33). Bent, Charlotte og Dina's mer åpne utsagn om tegneseriens målgruppe minner mer om den senere bølgen av økt respekt for tegneserien som medium og kunstform (jf. Eisner, 2008, s. xi).

#### 4.1.2 Hva liker elevene med tegneserier?

Elevene forteller alle hva de liker med tegneserier. Anders kan fortelle at «Jeg synes tegneserier egentlig bare er gøy. [...] Og så er det morsomt. Det er ikke sånn [uhørlig] skummelt og sånn men dem gjør det morsomt». Anders virker å vektlegge humoren i tegneseriene som noe positivt. Videre forklarer han hvordan det visuelle spiller en viktig rolle i tegneserier:

Intervjuer: Og da lurer jeg på, hva er det du liker med tegneserier?

Anders: Mm. Jeg liker at... det bare... en tegneserie da får man veldig god beskrivelse- da ser- siden i bøker så vet man ikke hva, hvordan det ser ut det som skjer men i tegneserier så vet man nøyaktig hvordan det ser ut. Og da får man liksom mere inntrykk av å, en bok bare sånn «oi, en liten øy, kanskje en liten øy like stor som dette rommet her». Mens i tegneserier: «oi en øy større enn Titanic». Sånn, man ser det liksom. Man vet hva som er rett og galt.

Intervjuer: Så du liker ikke å måtte se for deg ting?



Anders: Jeg liker å se for meg ting, men jeg liker ikke å ikke vite hvordan handlingen er.

Anders liker tegneserier fordi bildene beskriver hvordan handlingen ser ut («i tegneserier så vet man nøyaktig hvordan det ser ut»). Det kan tolkes som at han liker det visuelle ved tegneserier. Bjørn liker å lese tegneserier fordi «det er noen ganske gøy ting som skjer». I tillegg til morsomt innhold, legger han også vekt på hva leseopplevelsen gjør med ham: «Jeg leser tegneserier fordi... for eksempel hvis jeg er litt lei meg eller sur så hjelper tegneserier. [...] Fordi det er litt mange forskjellige morro ting som skjer». Bjørn gir uttrykk for at tegneserier oppmuntrer ham når han er lei seg fordi de er morsomme. En motivasjon han kanskje har for å lese kan dermed være å få trøst hvis han er lei seg. Det han liker best med tegneserier er at «de som har laget det har så god fantasi» og at «jeg synes at de tegner ganske bra, sånn som jeg også gjør veldig ofte». Bjørn legger altså ikke bare vekt på humor, men anvender også et skaperblikk og reflekterer rundt tegneserieskaperens fantasi og tegneferdigheter. Charlotte forteller at hun liker tegneserier «fordi det er morsomt å lese dem og så er de så enkle og så er det masse bilder». Charlottes uttrykk for å ha det morsomt mens hun leser tegneserier er en emosjonell respons som kan tolkes som leseengasjement (jf. Unrau & Quirk, 2014, som referert i Hennig, 2019, s. 17). Hun legger altså vekt på humor, det visuelle og at det er enkelt å lese. Dina forteller at hun leser tegneserier fordi «det er litt mindre tekst og så er det kanskje mer bilder og jeg liker jo best bilder fordi da får jeg med meg mer av det som skjer enn når jeg leser». Dina fokuserer altså mer på form som mengde tekst og bilder enn på innhold. Grunner til at elevene leser og liker tegneserier er altså innholdet: at de er morsomme og kan gi trøst, og formen: bilder, lite tekst og enkel å lese. At bilder og humor er tiltrekkende, finner også Haug (2022, s. 30-31) i sin masteroppgave. Hun har intervjuet fem fjerdeklassinger om deres leseengasjement, og den grafiske litteraturen fenger hos alle informantene på grunn av bilder, farger og humor, det siste særlig hos guttene.

## 4.2 Tegneserien som visuelt medium

I dette delkapittelet svarer jeg videre på første del av problemstillingen min: «Hva synes fire elever om tegneserier?». Jeg presenterer hvordan elevene uttrykker det visuelle ved tegneserien som til hjelp for å forstå handlingen og skildringene i det de leser.

Der verbaltekster hovedsakelig består av ord, består tegneserier av et mangfold av ikoner som symboler, praktiske ikoner og bilder (McCloud, 2001, s. 27). Dette gjør tegneserien til et visuelt medium. Over har jeg vist hvordan Anders ser på bildene i en tegneserie som hjelp til å visualisere handlingen i tegneserien. Det er også flere ting bildene bidrar til å støtte:

Intervjuer: Du liker bildene?

Anders: Ja og så ser man hvem som snakker og alt det der.

Intervjuer: Åja. Så det er... føler du det er mere oversiktlig?

Anders: Ja. Mye mere oversiktlig.

Her vil jeg først kommentere at Anders gjentar det jeg sier, og at ordet «oversiktlig» kanskje ikke ville kommet fra ham uten mitt spørsmål. Det kan likevel virke som at han synes tegneserier er lettere å lese enn andre bøker når han svarer bekreftende at tegneserier er «mye mer oversiktlig». Dette kommer også frem når han senere i

intervjuet uttrykker at «Tegneserier er lette å lese fordi de har lite tekst». Kombinasjonen av mye bilder og lite tekst gir Anders oversikt over hva som skjer og hvem som snakker. At tegneserier har mindre tekst, kan være positivt for lesesvake elever. Når man skal finne litteratur til lesesvake elever, forklarer Hennig at «Et vanlig råd er å finne bøker som er tilgjengelige for dem på ordnivå, men som samtidig også er utfordrende på innholdsplanet.» (Hennig, 2017, s. 134). Dette mener Hennig (2017, s. 134) er lettere sagt enn gjort, ettersom de fleste bøkene med et lavere ordnivå kan oppleves som for barnslige og med manglende tolkningsrom. Hennig (2017, s. 134) anbefaler å velge teksttyper som gjerne er korte. Dette er fordi det i de kortere tekstene er større sjanse for å finne tekster som er mindre lingvistisk komplekse. Her kan multimodale tekster som tegneserier være del av svaret. Tegneserier inneholder, slik som Anders også trekker frem, gjerne mindre tekst, men kan likevel inneha store tolkningsrom og et innhold tilpasset alderen som utfordrer eleven (Hennig, 2017, s. 134).

Bjørn synes «noen [tegneserier] er lettere å lese og forstå enn noen andre». Det som gjør dem lett er at «de skriver jo for eksempel med en leselig skrift som er enkel å lese». Når jeg spør om han liker best at en karakter blir beskrevet med bilder eller ord, svarer han «når de blir vist» fordi «da synes jeg det er lettere å forstå».

Som nevnt over, forteller Charlotte at hun leser tegneserier fordi «de er ganske enkle å lese». På spørsmål om hvordan tegneserier er ulike fra andre typer bøker forteller hun hvordan hun, i likhet med Anders, finner bildenes beskrivelser støttende for visualiseringen av handlingen og karakterene i tegneserien:

- Charlotte: [Andre typer bøker] har mer beskriving. Sånn hvordan de ser ut, eller.. sikkert sånn hvor dem er. Mens [tegneserien] beskriver det med tegninger.
- Intervjuer: Okey, det var spennende. Ja hvilken av de to måtene å beskrive mennesker og steder synes du er kulest?
- Charlotte: Den.
- Intervjuer: Tegneserien?
- Charlotte: Ja.
- Intervjuer: Ja hvorfor det?
- Charlotte: Fordi da slipper jeg å lese så mye om hvordan de ser ut og ikke vite det.
- Intervjuer: Okey.
- Charlotte: Så kan jeg bare se hvordan de ser ut eller hvor dem er eller hva de gjør.
- Intervjuer: Okey, man ser det med en gang?
- Charlotte: Ja, istedenfor «jeg hoppa over gjerdet» så kan du vise at, at noen hoppa over gjerdet, eller at.. ja.
- Intervjuer: Ja da ser den hvor høyt gjerdet er og.. da ser man det med en gang?
- Charlotte: Ja.
- Intervjuer: Liker du ikke å måtte se for deg så mye?
- Charlotte: Ja.
- Intervjuer: Okey.
- Charlotte: Fordi da blir det så mye på en gang.

Jeg tolker det som at Charlotte uttrykker at det er kognitivt krevende å lese bøker uten bilder. Hun opplever å «ikke vite» hvordan karakterene ser ut. Hennig (2017, s. 155-156) forklarer at habile og engasjerte lesere gjerne ikke bruker mye energi på å skape seg en forestillingsverden. Her kan det derimot virke som at Charlotte opplever utfordringer med å skape seg slike forestillingsverdener mens hun leser. Det visuelle i tegneserien gir derimot umiddelbare visuelle svar på hvordan noe ser ut eller skjer slik at hun bare kan «se hvordan de ser ut». Det Charlotte er inne på her er McCloud også inne på når han snakker om mottatt og oppfattet informasjon. Bilder avgir informasjon med en gang, og man kan dermed raskt motta all informasjonen. Verbaltekst må derimot dekodes, altså leses for å kunne oppfattes (McCloud, 2001, s. 49). Når hun må lese og se for seg noe så opplever hun at det blir «så mye på en gang». Bildene gir derimot en støtte i at informasjonen mottas uten å måtte dekodes først. Men det hender også at Charlotte synes tegneserier kan være vanskelig å lese: «jeg liker ikke mye tekst i snakkebobler». Hun forklarer hvorfor: «når det er sånn mye tekst i bøker, sånn bare tekst, da er det ikke så vanskelig, men når det er sånn masse snakkebobler så man må flytte øynene sine hele tiden, da liker jeg ikke at det er mye tekst.» Når det blir mange snakkebobler med mye tekst i seg forteller hun at hun ikke helt vet hvor hun skal se. Tegneserieskaperen må forsøke å skape en balanse mellom hva som skal vises med bilder og hva som skal vises med symboler og ikoner for å presentere informasjonen på en forståelig måte (McCloud, 2001, s. 49).

Dina opplever at bildene i tegneserien gjør at hun får med seg mer av det som skjer enn når hun leser verbaltekstbaserte bøker. Dette er fordi «da kan jeg se det for meg lettere». Her utdyper hun hva hun mener:

Intervjuer: Synes du det er lettere å lese en tegneserie på grunn av bildene?

Dina: Mhm. Fordi jeg får med meg mer.

Intervjuer: Du gjør det, du synes du får med deg mer?

Dina: Ja.

Intervjuer: Ja. Hvorfor synes du du får med deg mer?

Dina: Fordi det er bilder og da.. får jeg med meg på en måte mer hvis jeg.. sløver litt når jeg leser eller noe sånt da. Eller at jeg ehm ikke forstod det ene ordet men så forstår jeg det på bildene.

Dina får altså med seg hva som skjer selv om hun «sløver litt» når hun leser. Dette kan ha noe med at man raskt kan motta informasjon av bilder fordi informasjonen er umiddelbar (McCloud, 2001, s. 49). Det gjør at selv om man sløver, får man med et raskt blick over tegneseriesiden igjen informasjon og oversikt over hva som skjer. I tillegg viser utdraget at hun bruker bildene som støtte til å forstå verbalteksten. Denne tekststøtten som bilder gir i tegneserier beskriver Lundberg og Herrlin (2008) når de hevder at «Viktige, men vanskelige ord blir lette å få tak i gjennom den støtten bildene gir.» (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 52). Dina synes tegneserier er lettere å lese enn andre bøker fordi «det er mindre tekst og så ligger [snakkeboblene] i rekkefølge». At boblene har en satt rekkefølge gir henne en oversikt over materialet.

At teksten i tegneseriebøker er kort, organisert og lett leselig er blant det elevene trekker frem som grunner til at tegneseriebøker er lettere å lese enn andre bøker. I tillegg spiller det visuelle en sterk rolle for alle elevene. Bilder viser hvem som snakker og hva som «faktisk» skjer og det gjør at elevene slipper å se for seg handling og utseende. De kan

motta mye umiddelbar informasjon gjennom bildene og trenger bare å dekode litt tekst for å kunne oppfatte den siste informasjonen. Alle disse aspektene elevene forteller om, lister også Amundsen og Germannslund (2015) opp. De tror nemlig tegneserier blir likt av svake lesere, og etter min tolkning dermed er mer lettfattelige, på grunn av de korte setningene og det enkle språket som ofte finnes i tegneserier. Dessuten viser bildene hvem som sier hva og de kan være en støtte for elever som sliter med å huske det de har lest (Amundsen & Germannslund, 2015, s. 22). Samtidig vil jeg nevne at samspillet mellom modalitetene i en tegneserie ikke alltid er like «enkelt» å forstå. Jeg har erfart at tegneserier kan inneholde komplekse tolkningsrom og temaer som kan oppleves som utfordrende for leseren. Man kan altså ikke anta at alle tegneserier er «enkle» å lese eller passende for svake lesere.

### 4.3 Tegneseriekompetanse

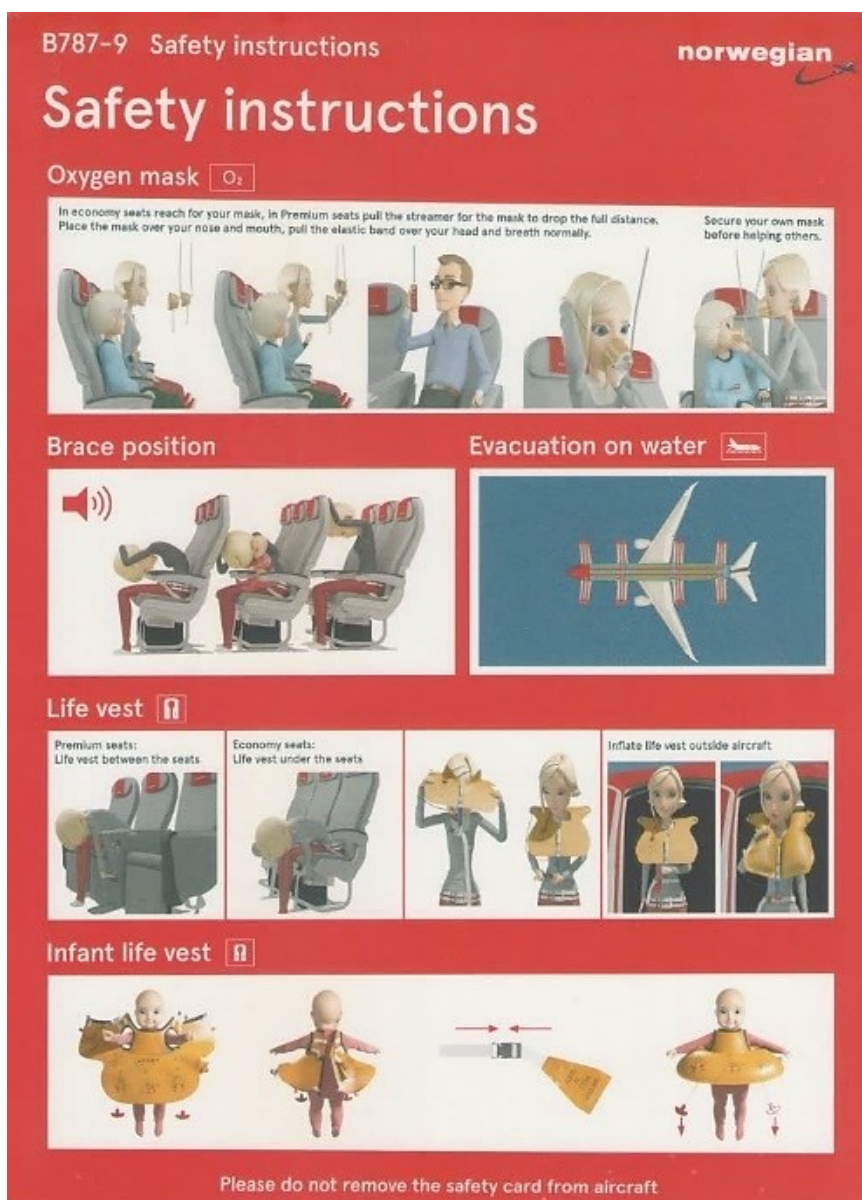
I dette delkapittelet svarer jeg på andre del av problemstillingen min: «Hvilken kunnskap uttrykker elevene om tegneserier?» Dette undersøker jeg med utgangspunkt i spørsmålet «hva er tegneserier?», samt ved å presentere hvilken kompetanse elevene uttrykker innenfor temaene rennesteinen, tid og bevegelse. Jeg undersøker også hvordan elevene tolker og forstår deler av et tegneserieutdrag der tegneserieskaperen ikke viser alt.

#### 4.3.1 Hva er tegneserier?

I hvert intervju spurte jeg elevinformantene «Hva er en tegneserie?», i tillegg til å gi dem en sikkerhetsinstruksjon for et fly (Figur 3) og en Rutetid-rute (Figur 6), for å få innblikk i hvilke kriterier de legger til grunn for hva en tegneserie er.

Som svar på spørsmålet «Hva er en tegneserie?» var alle elevene samstemte i at det er noe som inneholder bilder og/eller tegninger. For eksempel uttaler Charlotte at tegneserier «er en bok eller et blad som har ganske mange bilder som kan være på skrå eller firkanter eller bare et stort bilde». Her er Charlotte også inne på at tegneserier kan komme i bokformat og ikke bare i det mer typiske bladformatet, noe også Anders og Dina uttrykker. I tillegg tolker jeg «firkanter» i Charlottes utsagn som et forsøk på å forklare at bildene kommer i ruter. Ruter er også noe Anders og Bjørn nevner i sine forklaringer, slik som her fra Bjørn: «[tegnserier] er en ting som er fylt med masse sider og ruter og gøye greier». Alle elevene nevner også snakkebobler eller bobler, slik som Dina, som samtidig uttrykker kjennskap til lydord (onomatopoetikon): «Og snakkebobler der det kan stå masse forskjellig. Det kan stå BOM eller WOW eller noe annet da som man sier». McCloud (2001, s. 89) mener at alle sansene våre engasjeres av tegneserier, og at lyd kan representeres gjennom for eksempel slike snakkebobler som Dina beskriver her. Elevene lister altså til sammen opp stikkord som bilder, snakkebobler, ruter og bøker/blader som kriterier for hva en tegneserie er. Bilder er også sentralt i McCloud sin definisjon av tegneserier: «Juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or to produce an aesthetic response in the viewer» (McCloud, 2001, s. 9). Det kan virke som at elevene baserer sine svar på hvilke tegneserier de kjenner til allerede, og at det derfor må være en bok eller et blad.

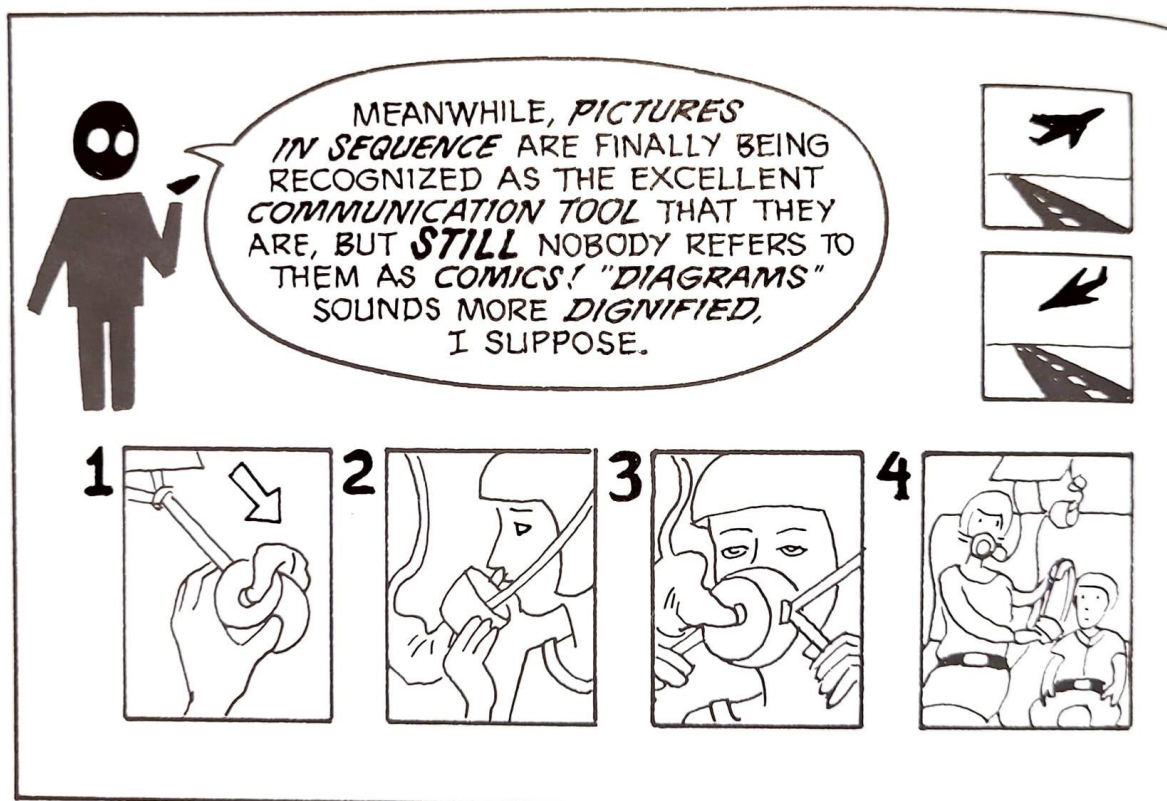
I Figur 3 nedenfor ser man sikkerhetsinstruksjonen jeg viste elevene.



Figur 3: Sikkerhetsinstruksjon fra Norwegian Air Shuttle ASA (2016)

På spørsmålet «er dette en tegneserie?» om Figur 3 svarte Anders, Charlotte og Dina at det ikke er en tegneserie. Grunnene til dette var blant annet ifølge Anders at «en tegneserie er laget for å underholde». Anders vil heller «[...] kalle det en instruksjon». Charlotte uttrykker det samme som Anders, nemlig at det er en instruksjon og mener at en instruksjon ikke kan være en tegneserie. Dina synes det mangler snakkebobler for at det skulle kunne regnes som en tegneserie, og at det mangler å ha «litt sånn humor» og «ikke er så alvorlig faktisk». Anders forklarer hvor viktig bilder er i en instruksjon. Han mener at «man må ha bilder av og til» fordi i «Lego, der har du sånne instruksjonsmanualer. Hvis det bare står "putt den grønne brikken oppå den andre grønne brikken". Klin umulig!». Han mener bildene og piler bedre viser hvordan man skal bygge Lego. Her er han inne på modal affordans (jf. Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Bildet som modalitet har et høyt potensial for å vise hvordan noe ser og ut hvordan noe skal gjøres i en oppskrift eller instruksjon. Likevel mener Anders at

sikkerhetsinstruksjonen ikke kan regnes som en tegneserie. McCloud (2001, s. 20) gjør et poeng ut av denne motsetningen, se Figur 4.



Figur 4: McCloud (2001, s. 20) om tegneserier som nyttig kommunikasjonsverktøy.

McCloud (2001, s. 20) trekker frem at bilder i sekvens er et nyttig kommunikasjonsverktøy, men at de samtidig ikke alltid får anerkjennelse som tegneserier, slik som vi ser hos Anders. Etter McCloud sin definisjon er bilder som er satt i sekvens for å uttrykke informasjon en tegneserie (2001, s. 9).

Bjørn skiller seg ut fra de andre informantene og mener sikkerhetsinstruksjonen er en tegneserie:

Intervjuer: Hva er [sikkerhetsinstruksjonen] for noe da?

Bjørn: Det er.. en slags tegneserie faktisk som er på, som er for eksempel i lommene i, bakom setene til de foran deg så er det en sånn tegneserie.

Intervjuer: Hva er det som gjør dette til en tegneserie?

Bjørn: mm. Det er ruter og så viser dem hva de skal gjøre men det er ingen snakkebobler.

Intervjuer: Nei. Men du synes det er en tegneserie likevel?

Bjørn: Ja.

Intervjuer: Ja. Ja. Hva er det som er typisk med tegneserier her da?

Bjørn: At de har ruter. Men det behøver ikke være mange av dem, eller en serie. Det blir for eksempel ingen serie av «Safety Instruction».

Bjørn oppgir «at de har ruter» som grunnen til at denne sikkerhetsinstruksjonen er en tegneserie. I tillegg viser Bjørn her en tanke om at tegneserier ikke trenger å komme i bladserier: «Det behøver ikke være mange av [rutene], eller en serie». Han snakker altså ikke om bilder som kommer i serie etter hverandre, men om tegneserieblader. Det kan virke som at han går ut ifra det Strömberg (2019, s. 61) kaller en estetisk definisjon, fordi han fokuserer på det estetiske i tegneserien, i motsetning til en massemedial definisjon, som fokuserer på massemediet serien blir publisert i (s. 67-68).

Den nederste ruta i sikkerhetsinstruksjonen viser gjennom sidestilte bilder hvordan man tar på sikkerhetsvest på babyer, se Figur 5.



Figur 5: Nederste rute i sikkerhetsinstruksjonen fra Norwegian Air Shuttle ASA (2016)

Bjørn kommer også med noen interessante refleksjoner rundt denne delen av instruksjonen:

- Intervjuer: Nei, det blir jo ingen serie som kommer i flere runder nei. Så som dette da, er jo én rute. Synes du det, du snakket i stad om lange bilder, så synes du dette fortsatt er en tegneserie?
- Bjørn: Ja.
- Intervjuer: Okey hvorfor det?
- Bjørn: Siden de viser flere ting på bildet.
- Intervjuer: Okey. Okey.
- Bjørn: Liksom en slags, et slags rullebånd til en film.
- Intervjuer: At det er flere ting som skjer, et rullebånd til en film. Ja, kult. Hva legger du, hva mener du med det?
- Bjørn: For eksempel i gamledager så brukte de sånne rullebånd til å lage filmer. Jeg synes på en måte den der er en slags sånn.
- Intervjuer: Okey. Med bilder?
- Bjørn: Mhm.
- Intervjuer: Som kommer... i hulter til bulter?
- Bjørn: Nei, det kommer etter hverandre i, i logisk rekkefølge.

Denne ruta er ikke delt opp i flere ruter, men Bjørn mener likevel at det er en tegneserie fordi «de viser flere ting på bildet» litt som «et slags rullebånd til en film» og bildene kommer «etter hverandre i, i logisk rekkefølge». Når vi også trekker frem at han mener den «viser dem hva de skal gjøre», altså informerer, så begynner vi å nærme oss

McCloud sin definisjon av tegneserier som vektlegger sidestilte bilder, tilsiktet rekkefølge og å gi informasjon (2001, s. 9). Det er interessant at Bjørn trekker frem filmbånd og finner likhetstrekk med tegneserier, ettersom McCloud (2001, 8) også gjør et poeng av at film, før den har blitt projisert, egentlig er en veldig treg tegneserie. Forskjellen mellom en film og en tegneserie er at hvert bilde i en film opptar samme fysiske plass og bildene sidestilles ved hjelp av tid, mens de tilsvarende bildene i en tegneserie må oppta og sidestilles gjennom ulik fysisk plass (s. 8). I et filmbånd er bildene derimot plassert etter hverandre som i en tegneserie.

I Figur 6 ser man rute nr. 132 i serien *Rutetid* av Frode Øverli.



Figur 6: *Rutetid* av Frode Øverli (u.å.)

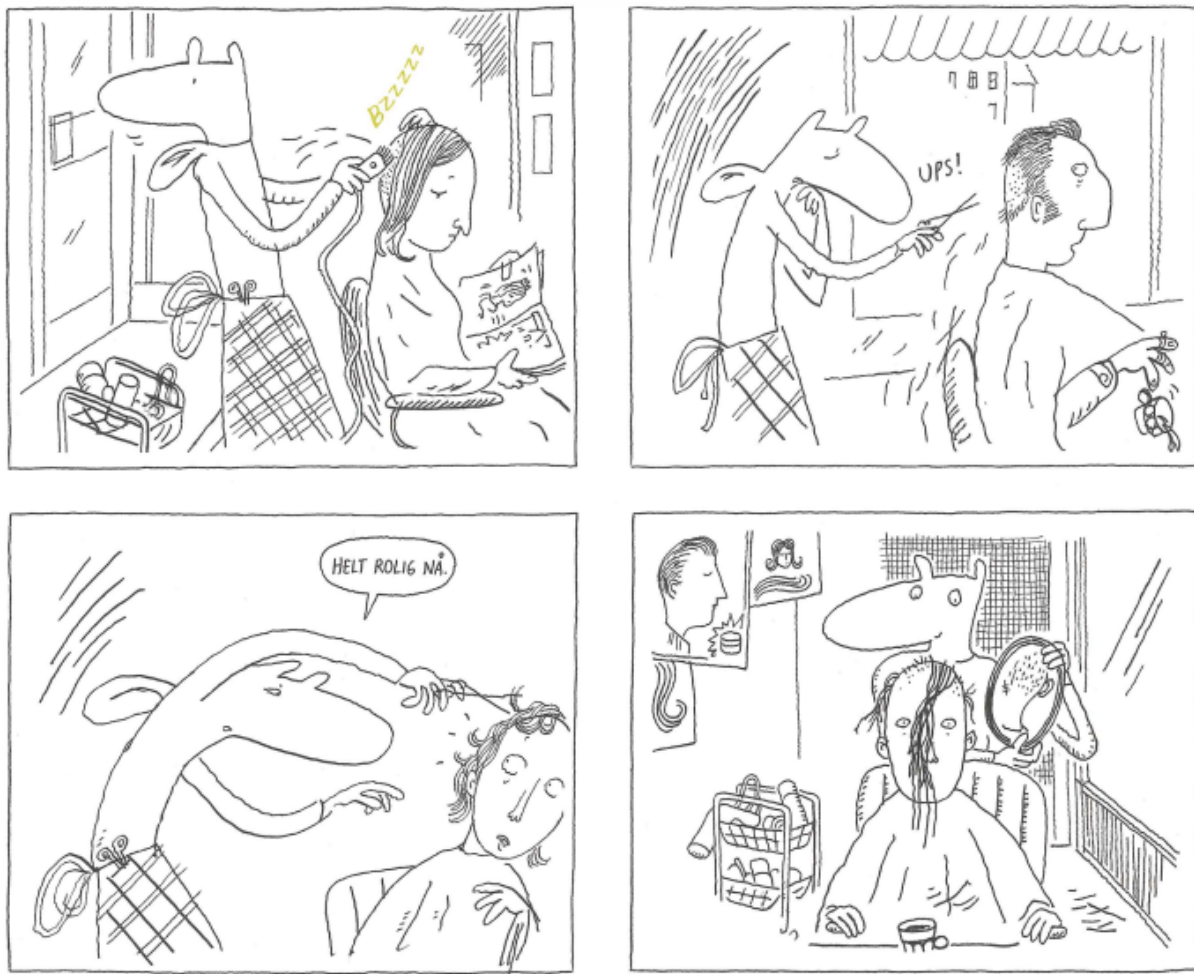
Også her spurte jeg elevene «Er dette en tegneserie?» og her var elevene mer delt i meningene sine. Bjørn og Dina mener dette er en tegneserie. Bjørn mener den er det «Siden det er snakkebobler [...] og en rute». Dina nevner også snakkebobler, og trekker i tillegg frem at den er tegna «sånn som de fleste tegneserier er tegna. Sånn litt enkelt og samtidig ganske nøye». Anders og Charlotte hevder derimot dette ikke er en tegneserie. Anders mener at «man kan si at det er en tegneserierute». Med begrepet «tegnserierute» tolker jeg det som at han anerkjenner tegneseriestilen uten å kalle det en tegneserie. Han forklarer videre at «Det er jo egentlig en tegneserie, men en tegneserie er også en historie». Han mener at én rute ikke er nok til å fortelle en slik historie. Dina mener det ikke er en tegneserie «fordi en tegneserie trenger flere sider». Heller ikke her er én rute nok til å kalle det en tegneserie. Synspunktene til Anders og Charlotte ligger nærmere McCloud, som mener at det ikke finnes en *sekvens* av én (2001, s. 20). McCloud skiller som tidligere nevnt mellom tegneseriestil og tegneserien som *medium* (2001, s. 20). Bjørn og Dina virker å vektlegge den visuelle stilen og formen, mer enn at bilder skal komme i sekvens.



På tross av at elevene i hovedsak ser på tegneserier som fiksjon, setter Charlotte et skille mellom skjønnlitteratur og tegneserier. På spørsmålet om det finnes noen likheter mellom tegneserier og andre bøker svarer hun at likhetene er «bare at de er tekst, men de er forskjellige fordi den ene er tegneserie og den andre er bare sånn bok, sånn skjønnlitteratur». Charlotte regner altså ikke skjønnlitterære tegneserier som skjønnlitteratur. Dina forteller også at hun ikke synes det er noen likheter mellom tegneserier og andre bøker. Dette kan antyde at tegneserier ikke presenteres blant og som en del av annen skjønnlitteratur i skolen. Samtidig kan det også handle om i hvilken grad de har metakunnskap om slike tekster.

#### 4.3.2 Rennesteinen, tid og bevegelse

For å forsøke å få et innblikk i hvilken kompetanse elevene sitter med om tegneserier, så leste jeg og elevinformantene sammen et utdrag fra den grafiske romanen *Mulysses* (2017) av Øyvind Torseter under intervjuet. Utdraget vi leste var de første fem sidene i historien. Der ser man Mulysses som jobber i en frisørsalong og som klipper så dårlig at han får sparken. Elevene viste kompetanse i å fylle ut rennesteinen mellom rutene og de beskrev hvordan de oppfattet bevegelse og tid i utdragene. I Figur 7 ser man s. 2 av *Mulysses*, som er en del av utdraget jeg leste med elevene. Utdraget er fra de aller første sidene i boka, og her jobber Mulysses som frisør i en frisørsalong.



Figur 7: Mulysses jobber som frisør (Torseter, 2017, s. 2)

Ifølge McCloud har mennesket en opplært evne til å mentalt fylle ut et tomrom til en helhet basert på tidligere erfaringer, også kalt closure (2001, s. 63). Jeg ønsket å undersøke hvordan elevene fylte ut tomrommet mellom rutene, også kalt rennesteinen (McCloud, 2001, s. 66). I lesingen av utdraget fra *Mulysses* (2017) spurte jeg derfor elevene om hva som skjer mellom rutene i oppslaget (Figur 7). Både Anders, Bjørn og Charlotte svarer først ved å kommentere hva som skjer i rutene, slik som Anders her: "Det er litt vanskelig å se, man.. han følger egentlig ikke så med." Charlotte svarer deretter ganske visuelt på hva som finnes mellom rutene: "En strek, en sånn... norskeflagg". Disse svarene kan tyde på at elevene ikke er vant til å snakke om rennesteinen i en tegneserie, noe som også kommer frem hos Anders: "Egentlig har jeg aldri tenkt på disse spørsmålene her før".

Utover i intervjuene omformulerte jeg spørsmålene slik at alle forstod at jeg var ute etter hva de tror skjer *utenfor* rutene på side 2 i *Mulysses*. Anders mener at

"hver gang så har det kommet en ny en som han har faila på og som ikke kommer tilbake. [ ] Eller han har klaga og så har sjefen sett det og så tenker han på at det kommer sikkert til å gå konkurs hvis han gjør det så dårlig".

Charlotte foreslår «at de har blitt sure og gått fordi de fikk ikke den sveisen de ville ha. Og at de måtte ha, mm eh, og ha pengene sine». På spørsmål om hvorfor hun begynner å se for seg sånt, svarer Charlotte «Sikkert fantasi». Fantasi kan være en del av denne mentale utfyllingen for å skape en helhetlig historie. Elevene viser tegneseriekompetanse ved å spinne videre på historien mellom rutene, slik som McCloud mener vi gjør gjennom closure (2001, s. 63). De ser for seg at kundene blir sure, klager, får igjen pengene og går ut, samt ilegger sjefen for frisørsalongen en bekymring for at salongen skal gå konkurs.

Ifølge McCloud er closure med på å skape fornemmelsen av tid, bevegelse og endring (2001, s. 65). Charlotte nevner ikke tid i sitt intervju, men resten av elevene har en mening om at det har passert tid mellom hver kunde i Figur 7. Anders mener det går «noen dager.. eller noe sånt», mellom hver rute. Bjørn mener «det tar kanskje.. tjue minutter» og Dina foreslår «sånn.. ett minutt?». Alle elevene baserer tiden på hvor lang tid det tar mellom hver kunde å komme inn i salongen, men de har ulike formeninger om hvor lang tid dette tar. Her kan det tenkes at de har ulike egne erfaringer som de legger til grunn for sine resonnementer, og dette viser hvordan en tegneserie kan oppleves ulikt etter hvem som leser den. Dette skjer fordi leseren er en så aktiv medskaper av tegneserien på grunn av alle delene som må fylles gjennom closure (McCloud, 2001, s. 65).

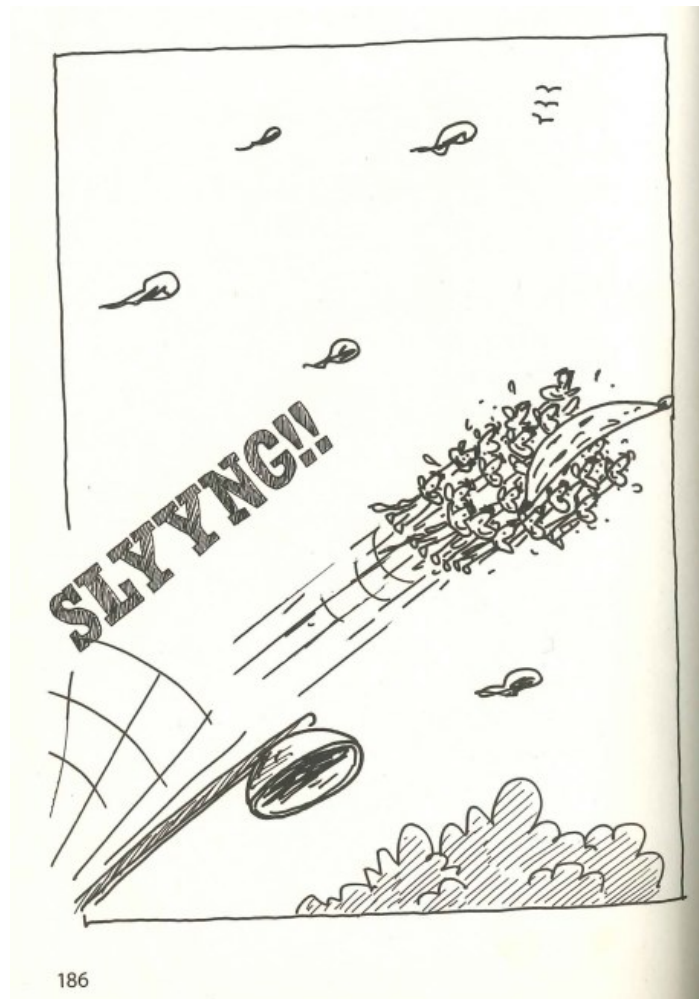
Bevegelse i tegneserier skapes altså ifølge McCloud *mellom* rutene, i rennesteinen, ved hjelp av closure (McCloud, 2001, s. 107). Jeg brukte siden fra Figur 8 i *Mulysses*, som kan sees nedenfor, til å snakke om Mulysses sine bevegelser. Her har Mulysses nettopp fått sparken fra frisørsalongen og har derfor gått til en bar for å ta seg en kopp kaffe som trøst. Der overhører han en spennende samtale.



Figur 8: Mulysses på bar (Torseter, 2017, s. 16)

På et spørsmål til Bjørn om hva han ser mellom rute 1 og 2 på Figur 8 svarer han «At han... sikkert at han snur seg». Videre forklarer han at han kan vite at han snur seg fordi «ingen kan bare sitte sånn og plutselig så dukker bare pupillen opp her, det hadde vært litt rart, så det må liksom gå litt sånn» og «[...] det går heller ikke an å bare først ha hodet rett fram og så blir det sånn». Også Dina sier hun ser for seg at Mulysses beveger seg «fordi det er forskjellig på hvert bilde». Disse utsagnene tyder på at elevene bruker erfaringer om hvordan folk beveger seg til å fylle ut bevegelsene karakterene utfører mellom hver rute. Dette stemmer overens med McCloud sitt syn på sammenhengen mellom bevegelse og closure (2001, s. 107). Vi fyller frivillig inn mening i det som skjer mellom rutene fordi tidligere erfaringer forteller oss at det må ha skjedd noe mellom positurene (s. 67-68).

Det finnes også måter å skape en illusjon av bevegelse *inni* et bilde, og ikke bare mellom. Dette kan man gjøre ved hjelp av bevegelsesstriper (McCloud, 2001, s. 110). I intervjuet med Bjørn fant vi i *Gutta i trehuset med 13 etasjer* av Griffiths og Denton på s. 186 en tegneserie med slike striper, se Figur 9 nedenfor.



Figur 9: Katapulten slynger ved hjelp av bevegelsesstriper (Griffiths & Denton, 2014, s. 186)

Bjørn forklarer hva stripene forteller om bildet:

Intervjuer: Og så lurer jeg på, de stripene her. Hvorfor er de her?

Bjørn: Fordi det går fort.

Intervjuer: Okey. Hvordan vet du at det går fort da?

Bjørn: Ehm. Man kan på en måte se det?

[...]

Intervjuer: Mhm. Så hvis jeg sier at «nei, denne står stille».

Bjørn: \*ler\* det, det gjør alle bilder.

Intervjuer: Ja, alle bilder står stille.

Bjørn: Mhm.

Intervjuer: Ja, men hva er det bevegelsespilene gjør da?

Bjørn: De viser at i virkeligheten hadde den ikke stått stille.

Bjørn viser en forståelse for at «alle bilder står stille», men at bevegelsesstripene er der «fordi det går fort» og «viser at i virkeligheten hadde den ikke stått stille». Stripene viser ifølge McCloud banen til det som beveger seg (2001, s. 111). De gir Bjørn informasjon

om at katapulten ikke står stille i verdenen til gutta i trehuset. Han tolker det som at katapulten og det som kastes beveger seg fort, men hvor fort det beveger seg må Bjørn fylle ut selv ved hjelp av hans egne kjennskaper til hvordan en katapult beveger seg.

McCloud er også åpen for at det finnes flere måter å skape bevegelse inni en rute enn det han tar for seg (2001, s. 116). Jeg tror Anders beskriver en måte å gjøre det på når han bruker et eksempel om et bilde av et menneske som går:

«når man ser på bildene så vet man hvordan de ser ut, men man forestiller seg fortsatt noe så da ser man bevegelsene til bildene. [...] [Det] ser ut som han går da. Og så kan man forestille seg at han går. [...] Man ser liksom sånn, og da kan man utbygge bevegelsene og da blir det akkurat som å se på TV.»

Når det på et bilde ser ut som at noen går, så forestiller Anders seg at karakteren går. Han trenger altså ikke to bilder i sekvens der en karakter har flyttet foten sin i det som ser ut som gange. I diskusjonen om *Mulysses* ved baren, Figur 8, viser Anders tegneseriekompetanse når han forklarer hvordan han bruker sine erfaringer til å fylle ut karakterens bevegelse:

- Anders: Så man ser at det er på en måte en bevegelse.
- Intervjuer: Okey. Hvordan vet du at det er en bevegelse da?
- Anders: Han holder i [kaffekoppen].
- Intervjuer: Okey.
- Anders: Man sitter ikke eg-, jeg tror i hvert fall det. Har du noen gang sett noen som sitter på en bar, har en kopp kaffe og sitter sånn her? \*viser posituren i frys\*
- Intervjuer: Helt stille? Nei det har jeg aldri sett.
- Anders: Og bare sitter sånn her med hånden på kaffen uten å gjøre noe.
- Intervjuer: Nei det har jeg aldri sett.
- Anders: Når de drikker så gjør de kanskje sånn her, har den sånn-
- Intervjuer: -hånden under haka og tar koppen til munnen-
- Anders: -de har den, de har liksom gjort en bevegelse for litt siden hvis de holder i den.

Anders argumenterer med fornuft når han skal overbevise meg om at *Mulysses* må ha beveget seg: «Har du noen gang sett noen som sitter på en bar, har en kopp kaffe og sitter sånn her?». Han har erfart at man kan ikke ha en kopp til munnen uten å ha ført den dit først. Da må *Mulysses* ha beveget seg: «De har liksom gjort en bevegelse for litt siden hvis de holder i den.» Han trenger bare ett bilde for å begynne å se for seg at karakteren beveger seg. Jeg vil argumentere for at dette også er en form for closure, fordi han bruker tidligere erfaringer om bevegelsesmønstre til å fylle inn mer mening i det han ser. Han ser en del av et bevegelsesmønster og fyller det ut mentalt slik at han mottar en helhetlig bevegelse (jf. McCloud, 2001, s. 63).

#### 4.3.3 Å forstå det usagte

Figur 10 viser et av de aller første oppslagene i *Mulysses* og består av s. 4 og s. 5 i boka. Dette oppslaget var en del av utdraget jeg leste sammen med elevene. Her ville jeg undersøke i hvilken grad elevene greide å fylle inn mening der tegneserieskaperen ikke viser alt.



Figur 10: Oppslag i Mulysses på side 4 og 5. Mulysses blir oppsagt (Torseter, 2017)

Først fokuserte jeg på rute nr. 2 (Figur 10). Her ser man hovedkarakteren Mulysses som er på vei til å ta av seg frisørforkledet sitt etter en endt arbeidsdag. Det som er interessant med denne ruta er at Mulysses ikke har annet enn en hvit bakgrunn bak seg. I ruta isolert sett kan man ikke se hvor Mulysses er. McCloud (2001, s. 86) hevder at tegneserier kan ta like mye vekk som den kan legge til. Det er altså opp til tegneserieskaperen å bestemme hvor mye han vil vise og hvor mye han vil at leseren skal fylle inn selv ved hjelp av closure. Det blir viktig å finne den rette balansen mellom å vise for mye og for lite. Når tegneserieskaperen er vag på hva han viser, legges det til rette for at det skapes flere bilder i leserens hode ved hjelp av closure (s. 86-87). Jeg tolker det som at Mulysses er i frisørsalongen i rute nr. 2 på grunn av at Mulysses er i frisørsalongen i ruta før og fremdeles er i salongen to ruter etter, før vi ser ham ute på gaten i rute nr. 5. I jakten på balansen mellom å vise for mye og for lite gjør tegneserieskaperen noen antakelser om hva han tror leseren kommer til å klare å fylle ut selv (s. 85). I rute nr. 2 (Figur 10) tolker jeg det som at Torseter antar at leseren vil forstå at Mulysses er i frisørsalongen, ettersom det er der han var i forrige rute, selv om det ikke vises eksplisitt på bakgrunnen i nettopp den ruta. Men hvilke slutninger om hvor Mulysses er i rute nr. 2 trekker elevinformantene?

På spørsmålet om hvor Mulysses er i rute nr. 2 (Figur 10) svarer Anders at han er på «pauserommet». På side tre i boka kan man skimte et pauserom inne i frisørsalongen, og Anders blar til dette bildet og peker. Han trekker altså med informasjon han har fått fra tidligere i boka og bruker dette til å forstå denne ruta. Selv sier han at «Hvis man har sett scenene, [...] så kan man liksom bare huske på det.» Anders sitt utsagn viser at lesing ikke er en lineær prosess, men en stadig utbygging og endring av forestillingsverdenen vår (Hennig, 2017, s. 156). I tillegg argumenterer han ut ifra egne erfaringer: «Siden man står jo for eksempel ikke midt i en frisørsalong og tar av seg et.. det, og det er det eneste andre rommet i hele stedet». Han bruker altså det han allerede vet til å tolke hvor Mulysses er i denne ruta. Resten av elevene får veiledning av meg. Bjørn svarer at «Det er det ikke bilde av». Etter et oppfølgingsspørsmål og mer tenketid svarer han «[...] jeg tror den er inne i frisørsalongen.» og begrunner det med «Fordi at han har ikke gått ut enda». Charlotte virker like usikker som Bjørn i begynnelsen, men utforsker etter hvert flere hypoteser:

- Intervjuer: Okey. Og i den ruta her, hvor er det han er i den ruta her?
- Charlotte: Jeg vet ikke, et hvitt rom eller noe.
- Intervjuer: Et hvitt rom?
- Charlotte: Eller bare hvitt inni hjernen sin eller noe.
- Intervjuer: Du tror det er hvitt inni hjernen?
- Charlotte: Eller, jeg vet ikke, men det er ingen ting inni, så det er litt vanskelig å se det.

Charlotte ser først hva som eksplisitt finnes i ruta og tolker det som at Mulysses er i et hvitt rom. Deretter tar hun en helomvending og tolker innholdet mot det mer abstrakte som er inni hjernen. Hun innrømmer at den tomme bakgrunnen er vanskelig å tolke. Jeg veileder henne til å se på rutene før og etter, og da forsøker hun seg på noen teorier:

- Intervjuer: Okey. Ja. For her er han jo.. hvor er han her da? \*peker på s. 3\*
- Charlotte: I salongen.
- Intervjuer: I salongen. \*blar om\* Og her er han...
- Charlotte: Kanskje han er ute?

- Intervjuer: Ja du tror han har gått ut?
- Charlotte: Siden han ble.. eller.. eller bare.. kanskje han.. er inne, inne i salongen kanskje.
- Intervjuer: Okey hva får deg til å tenke at han er inni salongen da?
- Charlotte: Fordi.. han var det på forrige side. Han kan ikke bare teleportere seg ut.

Med en påminnelse om hvor Mulysses har vært på tidligere sider, lander Charlotte til slutt på at Mulysses er inne «i salongen», etter å ha utforsket muligheten for at han kanskje «er ute». Når hun er klar over hvor han har vært tidligere, bruker hun kunnskap om hva som er realistisk («han kan ikke bare teleportere seg ut») til å begrunne hvorfor han er inne i salongen.

Dina er også usikker i begynnelsen: «Jeg vet ikke. Det er ikke noe bak så det er vanskelig å se. Men kanskje han står ved en hvit vegg?». Når jeg spør hvilket rom det kan være han står i, svarer hun «Kanskje det rommet der?» og peker på frisørsalongen. Det er fordi «[...] han står der nå». Både Bjørn, Charlotte og Dina kommer til slutt frem til at Mulysses står i frisørsalongen, men de starter alle med å se på ruta isolert. Ifølge Harper (1997, s. 47) kan man ved å sidestille bildeuttrykkene gi rutene en altoverskyggende identitet som gjør at leseren anser dem som en helhet. Denne helheten virker det ikke som at alle elevene er innforstått med i begynnelsen. Ved hjelp av litt veiledning viser derimot alle elevene kompetanse i å sette rutene sammen til en helhet for å fylle de tomme rommene i rute nr. 2. Elevene viser dessuten tolkningskompetanse når de kommer med sine ulike tolkninger på hvor Mulysses er, noe som underbygger tolkningspotensialet tegneserier kan ha med hensyn til ulike tomme rom i teksten.

I tillegg til rute nr. 2, så spurte jeg også elevene om rute nr. 4 på Figur 10. I denne ruta ser man en preget Mulysses som pakker sekken sin i frisørsalongen. Strekene over er ikoner som tilfører tegn av fortvilelse, og konteksten av at han ble oppsagt i den tidligere ruta underbygger min tolkning av hans følelser. Her var jeg interessert i hvordan elevene tolket hvordan Mulysses føler seg fordi det ikke kommer frem gjennom verbalteksten. Bjørn tror Mulysses føler seg «Ovrraska» fordi «han har sånne streker over hodet [...]». Dette er et tegn på tolkningskompetanse og viser samtidig kjennskap til virkemidler i tegneserier og hvordan streker kan vise både bevegelse (som vist over) og her følelser. Men Bjørn er også usikker: «[...] men jeg lurer på hva han er ovrraska over. Siden han holder jo bare i en sekk og putter en slags termos nedi der og så blir han ovrraska». Dina tror at strekene betyr «at han har mistet noe» fordi «han ser ned bare \*viser store øyne\*». Også her ser noen av elevene ruta som noe isolert, og ikke nødvendigvis som en del av en sekvens. Når man ikke forstår det som skjer, slik som Bjørn uttrykker at han opplever, så kan det være nyttig å bla tilbake for å se hva som har skjedd tidligere. Bjørn og Dina trenger veiledning for å bli påminnet konteksten Mulysses er i. Dette viser et didaktisk potensial tegneserier kan ha for å jobbe med elevers tekst- og tolkningskompetanse.

I samtalen rundt utdraget satte noen av elevene seg inn i Mulysses sitt perspektiv i rute nr. 4 (Figur 10) og de uttrykte sine tolkninger rundt hvordan han følte seg, slik som jeg har beskrevet ovenfor. I tillegg til karakterens perspektiv, uttrykte de også tanker om forfatterens perspektiv, noe som ifølge Hennig (2019, s. 128) er en del av det å føre en utforskende dialog om litteratur. I rute nr. 3 og 4 i Figur 8 ser man Mulysses sitte på en bar, mens en snakkeboble peker vekk fra Mulysses og ut av ruta. Vi får ikke vite hvem som snakker før neste side. Her hadde Anders en spennende tanke om forfatterens intensjon:



- Intervjuer: Hvorfor tror du forfatteren valgte å peke ut av bildet og ikke bare vise dette bildet hvor vi ser han som snakker med en gang, da?
- Anders: Ehm for å liksom gjøre sånn «å hvem snakker», for å se det litt som ham.
- Intervjuer: Okey, for å se det som Muleguttene? Som heller ikke vet?
- Anders: Ja litt sånn.

Jeg tolker dette som at Anders tror forfatteren valgte å utsette å vise oss hvem som snakker for at vi skulle innta perspektivet til Mulysses og «se det litt som ham». I tillegg skaper det spenning og får oss til å spørre oss «å hvem snakker?». Også Bjørn tror forfatteren ikke viser hvem som snakker med en gang fordi «man kan for eksempel prøve å se for seg hvem det er som sier det først. Sånn at man kan bli enda mere spent». Her viser Bjørn og Anders kompetanse om fortellerteknikker som forfatteren kan ha brukt for å skape spenning. Denne kompetansen kan brukes didaktisk både i tolkningsarbeid og i tegneserielaging. Og teknikken fungerer på Bjørn: «-men jeg lurer også litt på hva det er han mener med være med. Være med på hva da?». Her stiller han et spørsmål ved teksten som kunne vært interessant å diskutere i en litterær samtale. Elevene tror også noen av forfatterens valg i tegneserien er rent praktiske. I samtalen rundt rute nr. 2 i Figur 10, ruta med hvit bakgrunn, så uttaler Bjørn plutselig at «[...] jeg tror det bare var sånn at det ikke skulle ta lang tid å tegne det». Samtidig kritiserer han Torseter: «Men det her synes jeg kanskje var litt for enkelt». Denne responsen på teksten viser selvstendig tenkning hos Bjørn, som kanskje får tanker om hvordan han hadde tegnet den samme sekvensen annerledes.

Gjennom intervjuene har elevene fått vist at de kan språkliggjøre sin tekstkompetanse, noe som er en sentral del av den litterære samtalen (Håland & Ulland, 2014, s. 262). Jeg har allerede beskrevet over hvordan elevene satte ord på hvordan de fylte inn mellomrommene mellom rutene, hvordan de fylte ut bevegelsene i sitt eget hode og hvordan de tolket tid som gikk. Dette kan kategoriseres som tomme plasser der det finnes tolkningsrom som elevene kan diskutere. Elevene vil tolke de tomme plassene ulikt fordi de, gjennom closure, er aktive medskapere av tegneserien, og alle har ulike erfaringer som gjør at de fyller inn de tomme plassene ulikt (McCloud, 2001, s. 65). Dette gir et grunnlag for innholdsrike litterære samtaler i klasserommet.

## 5 Diskusjon og avslutning

I dette avsluttende kapittelet diskuterer jeg hva mine funn kan ha å si for litteraturundervisningen i norskfaget. I delkapittel 5.1 trekker jeg frem hvordan og noen grunner til hvorfor man kan arbeide med tegneserier i litteraturundervisningen, basert på hva jeg har funnet i mitt datamateriale og presentert i analysedelen. I delkapittel 5.2 diskuterer jeg noen utfordringer man kan møte på i undervisning om tegneserier basert på mine funn, samt hvordan man kan møte disse utfordringene som lærer. I delkapittel 5.3 diskuterer jeg hvordan det å velge litteratur selv får konsekvenser for leseengasjement. Til slutt er delkapittel 5.4 en avslutning der jeg konkluderer og sammenfatter masteroppgaven.

### 5.1 Arbeid med tegneserier i skolen

I dette delkapittelet vil jeg beskrive noen grunner til hvorfor det kan være nyttig å jobbe med tegneserier og samtidig presentere noen måter man kan jobbe med tegneserier i undervisningen. Jeg diskuterer først hvordan elevene i mitt utvalg har et engasjement for tegneserier og at det kan utnyttes i litteraturundervisningen. Jeg diskuterer videre hvordan den ikke så omfattende verbalteksten kan gi lesesvake elever tilgang til tolkningsfellesskapet i klasserommet. Så tar jeg for meg hvordan tegneserier som multimodalt medium kan utnyttes til å jobbe med læreplanmålene om sammensatte tekster. Videre diskuterer jeg hvordan kompetanse om tegneserieteori kan øke lærerens selvtillit i det faglige arbeidet med litteratur. I tillegg diskuterer jeg hvordan funnene mine viser at elevene allerede besitter tegneseriekompetanse som man kan bygge videre på i litteraturundervisningen. Til slutt diskuterer jeg hvordan tegneserier har et tolkningspotensiale som gjør dem relevante å snakke om i litterære samtaler.

Intervjusamtalene viser at tegneserier er noe elevene har en viss interesse av å lese selv og som de får mulighet til å lese under egenlesing, men som det ikke jobbes så mye med i regi av læreren (også basert på intervju med læreren deres). Selv om mitt utvalg er lite, viser spørreundersøkelsen til Skjæveland (2022, s. 53-53) den samme tendensen. De 63 av 173 lærerne som svarte at «de av og til» jobbet med tegneserier i undervisning fikk oppfølgingsspørsmålet «Hvor ofte leser eller arbeider dere med tegneserier i fellesskap?». Der svarte 57 % at de jobbet med tegneserier noen ganger i halvåret og 17 % svarte at de gjorde det sjeldnere. Kun 25 % svarte at de jobbet med tegneserier noen ganger i måneden og ingen jobbet med tegneserier ukentlig eller daglig (Skjæveland, 2022, s. 53-54). At det ikke jobbes så mye med tegneserier i undervisning kan henge sammen med at lærere ikke har tilgang til tegneserier på skolen eller at de kanskje er usikre på mediet. Skjæveland (2022, s. 52) finner for eksempel at 6 av 10 lærere som besvarte spørreundersøkelsen hennes uttrykker at skolebiblioteket på deres skoler har et «noe begrenset» eller «begrenset» utvalg av tegneserier. I mine intervjuer finner jeg at elevene viser engasjement for tegneserier og en del tegneseriekompetanse som kan utnyttes i litteraturundervisningen. Dette engasjementet for grafisk litteratur finner også Haug (2022, s. 29) i sin masterstudie. Når elevene allerede er interessert i mediet, blir det kanskje enklere for elevene å gi en ny tegneserie en sjanse. Jeg har funnet at det visuelle ved tegneseriene engasjerer, og dermed har arbeid med tegneserier et praktisk-estetisk potensiale der man kan skape egne tegneserier og utforske det visuelle samspillet og de visuelle uttrykksformene i tegneseriene man leser.

Når man skal arbeide med litteratur kan man som lærer oppleve at noen elever ikke er så sterke lesere, og dermed ikke får tilgang til teksten som det skal arbeides med i undervisningen. Hennig (2017, s. 134) foreslår lydbøker som et alternativ. Men også mange tegneserier kan bidra til individuell tilpasning av leseopplæringen for elever som ikke er så sterke lesere. Elevene beskriver i intervjuene hvordan de opplever at det visuelle gir støtte til å forstå skildringer og handling, samt at den lavere mengden verbaltekst gjør tegneserien mer overkommelig. Jeg har også allerede nevnt at tegneserier kan inneholde mindre verbaltekst og et lavere ordnivå, men likevel inneha et aldersadekvat innhold og tolkningsrom (Hennig, 2017, s. 134). Slik kan tegneserien bidra til å gjøre en litterær verden tilgjengelig for alle elevene i klassen, slik at man stiller likere når man skal sette i gang med arbeidet med teksten. Når man har fått noe ut av teksten, har man dessuten et bedre grunnlag for å kunne si noe om den.

I innledningen til denne masteroppgaven la jeg ut om hvordan sammensatte tekster er en del av kjerneelementet «tekst i kontekst» i Lk20. Elevene skal kunne «[...] lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slike tekster kan også kalles multimodale tekster (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 18). Tegneserier er multimodale fordi de består av ulike modaliteter som verbaltekst, bilder, farger, streker og fonter (s. 16). I læreplanen for norsk står det at elevene etter syvende trinn skal kunne «utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne kunnskapen beskriver Maagerø og Tønnessen (2014, s. 22) som literacy. Å utvikle literacy, altså tekstkompetanse, handler som tidligere nevnt blant annet om å være bevisst på hvordan tekster er satt sammen, utvikle kompetanse i å ta valg mellom modaliteter og medieringsformer, samt å utvikle et kritisk blikk på hvordan tekster blir brukt til å utøve makt og formidle verdisyn og ideologier (s. 18). Ved å jobbe med tegneserier i skolen kan man utforske og opparbeide seg kunnskap om hvilken mening ulike modaliteter uttrykker og hvordan meningen endrer seg når modalitetene blir satt sammen. Man kan sammenligne modalitetenes affordans (jf. Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24) og opparbeide seg et metaspråk for å kunne diskutere sammensatte tekster. Man kan også skape egne tegneserier og slik sette seg inn i et skaperperspektiv: «Hvilke modaliteter kan jeg bruke for å best uttrykke den meningen jeg ønsker?». Noe man også kan arbeide med er adaptasjoner: flere verbaltekstbaserte bøker er nå adaptert til tegneserie, og flere tegneserier har blitt adaptert til for eksempel filmer og spill. En sammenligning av disse mediene vil kunne gi rom for diskusjoner rundt hvordan mediene på ulikt vis skaper mening, stemning og avgir informasjon.

I en artikkel om skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet har Ottesen og Tysvær (2017, s. 63) gjennom samtaler med lærere funnet at det leses mye litteratur i skolen, men at det meste skjer individuelt. Når det først leses høyt, leses det tekster basert på lærerens hverdagsteori, og ikke på grunn av fagdidaktiske overveielser (s. 56). Det arbeides lite med tekstene etter at de er lest fordi det hovedsakelig leses *for kosens skyld* (s. 61). Det manglende fokuset på didaktisk arbeid med skjønnlitteratur begrunner lærerne blant annet i mangel på kompetanse (s. 63). I over halvparten av Ottesen og Tysvær (2017, s. 63) sine 37 samtaler forteller lærerne at de trenger mer kompetanse i leseopplæring på det skjønnlitterære feltet. Her kan kunnskap om tegneserieteori kanskje være en del av løsningen på disse utfordringene. I denne oppgaven har jeg brukt Scott McCloud og deler av tegneserieteorien som han presenterer i *Understanding Comics* (2001) som teoretisk grunnlag for analysen av elevintervjuene. Ved å bruke McCloud som mine teoretiske briller har jeg oppdaget at elevene også besitter mye kompetanse

om tegneserier, kompetanse som kanskje også er skjult i klasserommet. Som intervjuer ga kjennskap til denne teorien meg et stillas for hvilke temaer jeg kunne diskutere med elevene og kunnskap til å kjenne igjen kompetanse i utsagnene deres. Kjennskap til slik teori kan altså gi læreren mer selvtilit inn i arbeidet med denne typen skjønnlitterære tekster. For elevene kan kjennskap til slik teori gi et metaspråk og et analyseverktøy for tegneserier, både for skjønnlitterære tegneserier og sakprosa, men det krever samtidig en lærer som er kjent med virkemidler og ulike former for tegneserier. Solheim (2014, s. 73) forklarer at det er urealistisk at elever er interesserte i noe de kan lite om. Det kan også tenkes at det samme gjelder for voksne. Ved å sette seg inn i teorien til McCloud vil både lærere og elever kanskje oppleve tegneserier som mer personlig relevant (s. 73).

Gjennom mine McCloud-briller har jeg oppdaget at elevene i mitt utvalg besitter en del kompetanse om tegneserier allerede. Jeg har blant annet funnet at elevene har begreper for å forklare hva en tegneserie er og at de har meninger om hvilken funksjon den har. Elevene fyller ut rennesteinen med både handling og tid ved hjelp av closure, samt bygger ut karakterenes bevegelser basert på logiske forventninger om hvordan man beveger seg. Bjørn viser i tillegg forståelse for funksjonen til bevegelsesstriper. Elevene viser også tolkningskompetanse når de forsøker å forklare hvor Mullysses er i ruta med hvit bakgrunn (Figur 10) og hvordan han føler seg i ruta med stripene over hodet (Figur 10). Bjørn og Anders viser kompetanse om fortellerteknikk når de uttrykker hvorfor forfatteren ikke lot oss få vite hvem det er som snakker i Figur 8. Dette er kompetanse elevene hovedsakelig har opparbeidet seg ved egenlesing og som de ikke har et utarbeidet språk for å uttrykke. Det elevene allerede har kompetanse om fungerer som et grunnlag for videre læring. De har god kjennskap til de typiske rutene og besitter god kompetanse om hva snakkeboblene symboliserer, og hvordan de brukes til å presentere tale og hvem som taler. Kompetansen elevene besitter kan være et godt utgangspunkt for å innføre et metaspråk. Når elevene allerede kjenner til flere av tegneseriens funksjoner, kan det bli lettere å ilegge funksjonene nye begreper.

I mine intervjuer erfarer jeg at elevene har mye å si om tegneserier, og om boka *Mullysses*. De snakker blant annet om fargebruk, tegnestil, handling, hva som fenger, hva de ikke skjønner og hvordan de tolker ulike ruter. I tillegg reflekterer de rundt både Mullysses og forfatterens perspektiver. De har vist at det er mulig å språkliggjøre både kompetanse og tolkninger rundt en tegneserie. Dette viser at tegneserier har et potensiale til å brukes i litterære samtaler. Læringspotensialet i litterære samtaler er stort og Hennig skriver at «Gjennom samtalen kan elevene *lære om seg selv, om andre og ikke minst om litteraturen*» (2017, s. 173). Ved å snakke om litterære tekster kan vi utvide vår horisont fordi vi får høre tolkningene og perspektivene til andre enn bare oss selv (s. 175). Tegneserier inneholder mange tomme plasser, både i og mellom rutene. Disse kan gi rom for ulike tolkninger og vekstpunkter (Håland & Ulland, 2014, s. 262). I mine intervjuer bærer samtalerne preg av en voksen som styrer. Videre kan man utforske elevstyrte samtaler om tegneserier, der læreren holder seg i bakgrunnen som veileder slik Hennig anbefaler (2017, s. 165). Hennig trekker også frem at uenighet beriker samtalen og kan gjøre den engasjerende (2017, s. 165). For eksempel har elevene ulike tolkninger om hvilke følelser Mullysses føler i rute 4, Figur 10, hvor han nettopp har blitt oppsagt. Det ville vært spennende å la elevene diskutere disse ulike tolkningene i fellesskap. Samtidig kan en samtale om for eksempel sikkerhetsinstruksen være en god start på diskusjonen om hvilke kriterier vi legger til grunn for å kunne kalle noe en tegneserie.

## 5.2 Tegneseriens utfordring

Frem til nå har jeg reflektert over hvordan tegneserier er nyttige å bruke i undervisning, samt diskutert noen metoder for arbeid med tegneserier. Samtidig vil jeg diskutere noen utfordringer med tegneserier jeg har funnet i mitt datamateriale. Ved å være klar over utfordringene elevene opplever, kan man som lærer forberede arbeidet med mediet bedre.

Elevene har ulike oppfatninger av hva en tegneserie er. For eksempel er Dina og Charlotte uenige i om Rutetid-ruta (Figur 6) er en tegneserie eller ikke. Elevene er for eksempel ikke samstemte i om tegneserien må ha snakkebobler eller ikke, og om den kan være trist og rolig eller ikke. De baserer hovedsakelig sine kvalifikasjoner på tegneseriene de har lest før. Man kan altså ikke anta at alle elever vet hva tegneserier er, eller at alle har samme oppfatning. Også i litteraturen har jeg funnet at det opereres med ulike definisjoner og kvalifikasjoner for tegneserier. Holen og Olsen (2016, s. 7) mener for eksempel at en tegneserie kan bestå av én rute mens McCloud (2001, s. 20) mener den ikke kan det. En mulighet er altså å bruke McCloud sin definisjon, ettersom den er utbredt i tegneserieteorien og fokuserer på bilder i sekvens. Det kan altså være nyttig å sørge for at alle elevene i klassen har samme forståelse for hva en tegneserie er. Dette er nyttig fordi man da får et felles forståelsesgrunnlag for videre samtaler og arbeid med tegneserier. Da hindrer man kanskje at lærere og elever misforstår hverandre. Før man begynner å jobbe med tegneserier, kan det være lurt å snakke med elevene om hva det vil si at bilder er sidestilte, og at det er gjort med hensikt, slik som McCloud (2001, s. 9) krever i sin definisjon.

Datamaterialet mitt viser at elevene sitter på flere misforståelser om tegneserier og litteratur. Disse er det nyttig å være klar over. For eksempel satte Charlotte et skille mellom tegneserier og skjønnlitteratur. På spørsmålet om det finnes noen likheter mellom tegneserier og andre bøker svarer hun at likhetene er «bare at de er tekst, men de er forskjellige fordi den ene er tegneserie og den andre er bare sånn bok, sånn skjønnlitteratur». Charlotte regner altså ikke skjønnlitterære tegneserier som skjønnlitteratur. Dina forteller at hun ikke synes det er noen likheter mellom tegneserier og andre bøker. Når man som lærer er klar over at slike forestillinger finnes, er det enklere å belyse dem. Man bør forklare for elevene hva skjønnlitteratur er. Her blir det også sentralt å belyse skillet mellom sjanger og medium. Tegneserier er et medium (McCloud, 2001, s. 21) som kan romme både skjønnlitteratur, sakprosa og andre typer tekster, akkurat som den trykte boka med hovedvekt av verbaltekst. En annen misoppfatning jeg fant handlet om sikkerhetsinstruksjonen til flyet (Figur 3). Både Anders, Charlotte og Dina mente at sikkerhetsinstruksjonen ikke var en tegneserie fordi den var alvorlig og informerte om noe viktig som man måtte lytte til. Læreren kan utvide elevenes forståelse og forventning av hva en tegneserie er ved å ta med mange ulike typer tegneserier og undersøke dem med elevene. Eksempler på tegneserier man kan ta med er en LEGO-instruksjon, et tegneserieblad, en avisstripe, en grafisk roman og en bakeoppskrift i bilder. Når elevene blir vant til å se etter tegn som «sidestilte bilder» «sidestilt med vilje» og «uttrykker mening eller estetisk uttrykk», så vil de oppdage at tegneserier (med McCloud (2001, s. 9) sin definisjon) favner bredt.

Jeg har argumentert for at tegneserier kan gi støtte til forståelse av handling og skildringer på grunn av sitt visuelle uttrykk. Samtidig viser datamaterialet mitt eksempler på at tegneserier også kan oppleves som komplekse for elevene. I analysedelen

beskriver jeg blant annet hvordan elevene uten veiledning noen ganger ikke vet hvordan de skal forstå noe i en rute fordi de ikke ser ruta i sammenheng med rutene som kommer før eller etter. For eksempel forstår ikke Bjørn hvorfor Mulysses er overrasket i rute 4 i Figur 10 og Dina forstår ikke hvor Mulysses er i rute 2 i Figur 10 fordi det ikke er noe bak ham. Charlotte uttrykker også at «når det er sånn masse snakkebobler så man må flytte øynene sine hele tiden, da liker jeg ikke at det er mye tekst». Da vet hun ikke helt hvor hun skal se og hun synes det blir vanskelig å lese tegneserien. Norsk læreren jeg intervjuet kommer i tillegg med dette utsagnet:

«[Elever som ikke har norsk som morsmål] ser jeg sliter kanskje når det kommer til tegneserier og sånn da. De er verken kjent med tegneseriene kanskje, fra hjemmet, de er ikke kjent med en del ord som kanskje faktisk kan dukke opp i tegneserier, så det blir på en måte ikke samme spenning bak det som for mange.. som kanskje har norsk som morsmål da.»

Dette tyder på at læreren opplever utfordringer med tegneserier hos elever som ikke har norsk som morsmål. Tegneserier er altså ikke automatisk lettleste eller enkle å forstå. De kan ha et komplekst innhold, uoversiktlig utforming eller store tolkningsrom. Det er lærerens ansvar å sette seg inn i hvilken som helst litteratur, også tegneserien, og finne tekster som er overkommelige for elevenes nivå (Hennig, 2019, s. 63). Skjæveland (2022, s. 55) finner at lærerne i hovedvekt er uenige i påstanden «Tegneserier egner seg best for elever som sliter med lesingen.» Samtidig vet vi ikke bakgrunnen for svarene. Det kan handle om at lærerne ikke synes tegneserier passer for svake lesere, men det kan også bare bety at lærerne mener tegneserier passer like godt for alle, og ikke bare for svake lesere spesielt. Dette hadde det vært nyttig med mer forskning på.

### 5.3 Å velge hva som skal leses

For at elevene skal kunne lese, må det finnes bøker å lese, altså et utvalg å velge i (Hennig, 2017, s. 119). Elevinformantene forteller at de savner et bedre utvalgt av bøker generelt, men også tegneserier. Klasseromsbiblioteket inneholder et utvalg bøker som er antatt at treffer en fjerdeklassing på lesenivå og innhold. Når elevene har lest ferdig bøkene som fanger dem, får de ikke tilført nye bøker. Under observasjon i klasserommet opplevde jeg at flere elever i klassen brukte lang tid på å finne seg en ny bok å lese i fordi de ikke fant noe som vekket interessen. For noen av elevene ble løsningen å ta med tekster hjemmefra, slik som Bjørn viser til i intervjuet. Det er hensiktsmessig om skolen legger til rette for at alle elever finner bøker som fanger dem, helst gjennom et skolebibliotek som gir alle elever tilgang til hele bokutvalget på skolen. Med et større utvalg vil det kanskje ikke gå tomt for bøker som engasjerer og man kan lettere tilpasse til hver elev. Dette er viktig fordi elever blir mer motiverte til å lese hvis de får velge litteratur selv og hvis bøkene blir mer tilpasset for hver enkelt elev (Hennig, 2019, s. 62). Dette biblioteket bør også være utstyrt med et bredt utvalg av tegneserier.

Læreren har ifølge Hennig (2017, s. 119) et ansvar for å vise hvor bøkene er, og hvilke bøker hver elev kan sette pris på. Det er viktig at man som lærer orienterer seg i relevant barnelitteratur, og er oppdatert på hva som fanger barna for tiden (Hennig, 2019, s. 99). Med slik oppdatert kunnskap kan man være en god veileder for elevene og sørge for at de har gode tekster å velge mellom (s. 99). Anders leste hovedsakelig *Donald Duck* og andre tegneserieblader, men uttrykte også en interesse for bøker om andre verdenskrig. Når man kjenner til denne elevens interesser, kan man finne bøker i mediet han liker om disse temaene. For eksempel fikk han bla i *Anne Franks dagbok*

(2017) av Ari Folman under intervjuet, og han spurte «Kan jeg lese mer etterpå?». Om *Tegneseriens Historie* (2015) av Holen og Olsen utbrøt han «Det her er en legende bok». Jeg var ikke klar over disse preferansene på forhånd av intervjuet, så litt tilfeldig klarte altså bøkene jeg brakte til intervjuet å vekke hans interesse fordi de passet med hans personlige preferanser. En lærer som kjenner elevene sine godt, har dermed gode muligheter til å kunne finne bøker som passer elevene.

Hennig (2017, s. 129) poengterer at det er viktig med variasjon i det som leses og variasjon i hvem som velger hva som skal leses. At elevene får velge tekster de skal lese selv kan føre til at noen elever velger de samme type tekstene og ikke utfordrer seg selv (Wilhelm, 2008, som referert i Hennig, 2017, s. 130). Her kan læreren fungere som en døråpner for nye leseopplevelser. Undervisning eller høytlesning kan være arenaer der læreren kan introdusere nye medier og tekster for elevene, slik at de utvider sin litterære horisont. Tegneserier kan variere fra striper og blader til grafiske romaner, og de inkluderer både sakprosa, instruksjoner og skjønnlitteratur. Noen av elevinformantene hadde derimot et smalere syn på hva en tegneserie er. Anders hevder for eksempel at tegneserier ikke skal være rolige, og Dina synes sikkerhetsinstruksjonen er for alvorlig til å være en tegneserie. Hvis læreren derimot velger å vise frem tegneserier som er rolige og alvorlige kan man utvide elevenes forståelse av hva en tegneserie er og hvilke tegneserier som finnes der ute. Læreren bør ikke bestemme for eleven hva litteratur er, men heller vise frem den store variasjonen av bøker som finnes (Wilhelm, 2008, som referert i Hennig, 2017, s. 131).

Hennig trekker frem Wilhelm (2008) som hevder det er viktig at vi som lærere lar elevene få «[...] lese det som er litteratur for dem» (Wilhelm, 2008, som referert i Hennig, 2017, s. 119). Da har det ingen ting å si om læreren opplever teksten som flat og uinteressant. Det er viktig at vi tar elevenes erfaringer på alvor, mener han (s. 119). Tegneserier bør altså leses hvis det anses som litteratur for elevene, men kan det ikke anses som litteratur hos læreren også? Det har i flere tiår eksistert holdninger om at tegneserier ikke er noe man bør lese når man blir eldre, fordi det er lavkultur og simpelt (Holen & Olsen, 2016, s. 33). Senere har det utviklet seg en aksept for tegneserier og Skjæveland finner for eksempel at flere lærere synes det er positivt at elevene leser tegneserier (2022, s. 57). Tegneserien bør ikke bare aksepteres som noe elevene kan få lov til å lese fordi det er positivt at elever leser noe de selv velger (jf. Hennig, 2019, s. 62), men bør opphøyes til en selvfølgelig del av litteraturen og som litteratur med verdi i seg selv, også for voksne.

## 5.4 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hva fire elever synes og kan om tegneserier, og diskutert hvordan det elevene sier kan brukes i planlegging av arbeid med tegneserier. Den overordnede problemstillingen min har vært:

*«Hva synes fire elever om tegneserier og hvilken kunnskap uttrykker elevene om tegneserier?»*

For å undersøke hva elevene synes og kan om tegneserier har jeg gjennomført fire individuelle elevintervjuer i tillegg til et supplerende lærerintervju. I intervjuene har jeg spurt om elevenes interesse for tegneserier og hvilke tegneserier de leser. For å undersøke elevenes tegneseriekompetanse har jeg spurt om hvordan de vil beskrive en tegneserie og undersøkt om noen tekster kan regnes som tegneserier. I tillegg har jeg

lest et utdrag fra den grafiske romanen *Mulysses* (2017) med elevene og stilt spørsmål til dette. Her har vi diskutert kompetanse, tolkninger og forfatterens perspektiver. Jeg har brukt tegneserieteoretikeren Scott McCloud (2001) som mitt teoretiske rammeverk i forberedelsen av spørsmål og i analysen av elevenes utsagn.

Studien har vist at tegneserier inneholder et bredt potensiale for arbeid i undervisning. Elevene i min studie viste engasjement for tegneseriemediet og opplevde tegneserier som overkommelige å lese. De viste ulike former for tegneseriekompetanse som man kan bygge videre på i undervisningen. Tegneserier er sammensatte tekster som kan utvikle elevenes tekstkompetanse. Dette er i henhold til norskfagets mål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg greide elevene å språkliggjøre sine tolkninger og sin kompetanse, noe som kan videreføres til litterære samtaler mellom elevene. Samtidig viste mine funn noen misoppfatninger og usikkerheter elevene hadde knyttet til tegneserier. Disse er nyttige å få øye på, slik at man kan rette undervisningen mot å utjevne elevenes forståelse. Datamaterialet viser at elevene jobber mest med tegneserier alene og jeg har trukket frem McCloud (2001) sin tegneserieteori som et verktøy for lærerne, slik at de kan ta tak i felles arbeid med tegneserier med mer faglig tyngde og selvtillit.

Med denne masteroppgaven har jeg belyst noen av de komplekse funksjonene som foregår i en tegneserie, som for eksempel closure (jf. McCloud, 2001, s. 67), samt tydeliggjort tegneseriens relevans for norskfaget og litteraturundervisningen.

Når jeg skal foreslå videre forskning, er det først relevant å poengtere at denne studien kun er gjennomført med intervju av fire elever. En ny studie med intervju av flere elever ville kunne belyse flere elevperspektiver, og det ville kunne si noe om mine funn er en tendens eller enkeltfunn. Et av usikkerhetsmomentene i denne studien har vært hvordan tegneserier oppleves som utfordrende for ulike elever. Videre ville det dermed være hensiktsmessig med mer forskning på elevenes forståelse og kompetanse rundt tegneserier. Det ville vært interessant å finne ut hvilke mekanismer i tegneserier elever med ulik lesekompetanse mestrer og ikke. I forlenging av denne masterstudien ville det vært relevant å studere hvordan en litterær samtale med tegneserier kan gjennomføres eller hvordan undervisning om tegneserier bør foregå. Et undervisningsopplegg med utgangspunkt i McCloud kunne blitt gjennomført med elever og det hadde vært spennende å undersøke hvordan et metaspråk påvirket hvordan elevene leste og snakket om tegneseriene de møter.



## 6 Litteraturliste

- Amundsen, M-L. & Garmannslund, P.E. (2015). Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*. 15(3), 16-23.  
[https://www.researchgate.net/publication/290134791\\_Leseferdigheter\\_og\\_motivasjon\\_for\\_lesing\\_pa\\_ungdomstrinnet](https://www.researchgate.net/publication/290134791_Leseferdigheter_og_motivasjon_for_lesing_pa_ungdomstrinnet)
- Bibsys. (2023). *100 mest utlånte barnebøker i Bibliofil-bibliotek de siste 6 måneder*. Hentet 01.05.23. <https://bibsys.no/top100ustat-barn.html>
- Cappello, M. (2005). Photo Interviews: Eliciting Data through Conversation with Children. *Field Methods*, 17(2), 170-182.  
<https://doi.org/10.1177/1525822X05274553>
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Abstrakt forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningssetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.no. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dåsnes, N. (2021). *Ubesvart anrop*. Aschehoug.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk forlag.
- Eisner, W. (2008). *Comics and sequential art – principles and practices from the legendary cartoonist*. W. W. Norton & company.
- Falch, M. (2018). *Nordlys: Reisen til Jotundalen*. Egmont.
- Folman, A. (2017). *Anne Franks dagbok*. Aschehoug.
- Griffith, A & Denton, T. (2014). *Gutta i trehuset med 13 etasjer*. Cappelen Damm.
- Hake, K. (1999). Barneperspektivet – en forskningsstrategi. I C. L. Christensen (Red.), *Børn, unge og medier: Nordiske forskningsperspektiver*. (s. 193-208). Nordicom, Göteborgs universitet.
- Harper, M. (1997). *Tegneserien i og utenfor rutene 1: Kapteinens skrekk – den 9. kunstform*. Telemark Tegneserieverksted.
- Haug, M. K. (2022). «Det er jo deilig å nyte bøker og sånn» - En dybdestudie av hva som karakteriserer den engasjerte lesende fjerdeklassingen. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.  
<https://hdl.handle.net/11250/3015252>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse – innføring i litteraturdidaktikk*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Holen, Ø. & Olsen, T. S. (2016). *Tegneseriens historie*. Cappelen Damm.

- Håland, A. & Ulland, G. (2014). Litteraturredidaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson & H. Traavik, (Red.). *Norsk boka 2 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 255-278). Universitetsforlaget.
- Kukkonen, K. (2013). *Studying comics and graphic novels*. Wiley Blackwell.
- Kvernmo, G. (2010). Intervju som metode - barn/unge som informanter. I E. Arntzen & J. Tolsby (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke – vitenskapelig tenkning og metodebruk*. (s. 66-80). Høgskolen i Akershus.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Cappelen Damm Akademisk.
- McCloud, S. (2001). *Understanding comics – the invisible art*. HarperCollins Publishers.
- McCloud, S. (2016). *Hva er tegneserier*. Minuskel.
- Moy, O. P. (2014). *Undervisning med og om tegneserier på ungdomstrinnet*. [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/8442>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa, (Red.), *Master i norsk – Metodeboka 2*. (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Norlund, D. (2021). *Snø kattprinsen*. Egmont Kids Media.
- Norwegian Air Shuttle ASA. (2016). *B787-9 Safety instructions* [Brosjyre]. <https://www.ebay.com/itm/265003209375>
- Ottesen, A. H. & Tysvær, A. (2017). «Skjønnlitteratur for kosen» - Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæreren*, 41(4). 53-67. <https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rowling, J. K. (2015). *Harry Potter og de vises stein*. Cappelen Damm.
- Saber, C. (2022). *Tegneserier og motivasjon i skolen – En analyse av Nordlys: Reisen til Jotundalen av Malin Falch*. [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <https://hdl.handle.net/11250/3048101>
- Sandmæl, C. (2021). *Dragens øye: Forrådt*. Egmont Kids Media.
- Satrapa, M. (2007). *The Complete Persepolis*. Pantheon.
- Skjæveland, A. B. (2022). *Tegneseriens plass i skolen – en studie av læreres erfaringer og holdninger til tegneserier som litteratur og teksttype i skolen* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/3021998>

- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. U, (Red.). *Leseboka – Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. (s. 71-93). Cappelen Damm Akademisk.
- Spiegelman, A. (2022). *Maus: En overlevendes fortelling*. Gyldendal.
- Stabell, C. (2018). *Tegneserier og sommernostalgi*. SSB.  
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/tegneserier-og-sommernostalgi>
- Strömberg, F. & Damgaard, O. (2013). *Hvad er en tegneserie? – en begrepsanalyse*. Damgaard.
- Torseter, Ø. (2017) *Mulysses: Mulegutten drar til sjøs*. Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. 2020. *Læreplan i Norsk (NOR01-06)*.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Vågnes, Ø. (2014). *Den dokumentariske teikneserien*. Universitetsforlaget.
- Øverli, F. (u.å.). *Rutetid* [Tegning]. Strand Comics.  
<https://www.strandcomics.no/rutetid>

## Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Intervjuguide elevintervju

Vedlegg 2: Intervjuguide lærerintervju

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 4: Informasjon og samtykkeskjema foreldre

Vedlegg 5: Informasjon og samtykkeskjema lærer

Vedlegg 6: Informasjon tredjepartsopplysninger lærer

## Vedlegg 1 – Intervjuguide elevintervju

### Intervjuguide – ELEV – versjon 2 «Elevs meninger om tegneserier»

**Intervjulengde 20-40 minutter med en elev på barneskolen.**

Før intervjuet: Snakke om at eleven ikke skal nevne navn på lærere eller oppgi helseopplysninger, men ellers svare så godt hen kan. Jeg trenger hjelp, du er nyttig!

#### Om intervjuobjektet

1. **Hva liker du å gjøre på fritiden?**
2. **Liker du å lese?**
3. **Leser du mye?**  
Hva leser du i så fall?

#### Elevens eget forhold til tegneserier

4. **Leser du tegneserier?**  
- Hvorfor? Hvorfor ikke?
5. **Hvor leser du tegneserier?**
6. **Når leser du tegneserier?**
7. **Hvilke tegneserier kjenner du til?**
8. **Hvilke tegneserier har du lest selv?**
9. **Hva synes du om tegneserier?**  
- Hva liker du med tegneserier?

**10. Hvem synes du bør lese tegneserier? Hvorfor?**

- Hva med voksne?
- Foreldrene dine?

Eleven beskriver tegneserier

**11. Nå later vi som om jeg aldri har sett en tegneserie før. Kan du forklare hva det er?**

- Hva mener du med det?

Foretrukken lesing

*Jeg legger frem ulike typer bøker foran eleven.*

- En grafisk roman – *Amuletten* (2017)
- En bildebok – *Snokeboka* (2018)
- En bok med mange illustrasjoner – *Gutta i trehuset med 13 etasjer* (2014)
- En bok med kun verbaltekst – *Kodeknekkerne* (2013)

**12. Nå leker vi at du har bursdag, og at du skal få en bursdagspresang av meg. Hvilken av disse bøkene ville du helst fått i bursdagsgave?**

- Hvorfor?
- Hvis eleven ikke velger grafisk roman: Hvorfor ikke denne?

**13. Nå leker vi at du skal lese i lesekvart på skolen. Hvilken av disse type bøker ville du ha valgt til å lese i?**

- Hvorfor?
- Hvis byttet: Hvorfor valgte du enn annen bok enn til bursdag?

**14. Hvilken av disse bøkene tror du læreren din synes du skal lese?**

**15. Bryr foreldrene dine seg om hva du leser?**

- Tegneserier?

*Viser frem alle tegneseriene jeg har tatt med.*

**16. Hvis du skulle fått en av disse bøkene i bursdagspresang, hvilken ville du da ha valgt? Hvorfor? Hvorfor ikke denne? Denne? Denne?**

- Hva virker spennende med denne?

## Tegneseriekompetanse

Viser utvalgt side fra en bok:

Nå skal vi lese litt fra denne boka:

- Hva skjer her?
- Kunne dette vært fortalt med bare ord?
  - o Hvordan ville boka vært annerledes da synes du?
- Hvilke tegneserietrekk finner man her?
- Hvilken rute liker du best?
- Hvordan går tiden på denne siden? Skjer alt på en gang?
- Beveger karakterene seg, synes du?
- Er det noe her du synes ikke er vanlig med tegneserier?
- Hva skjer imellom disse to rutene her?
  - o Hvordan vet du det?

17. Hvordan er tegneserier like andre bøker synes du?

18. Hvordan er tegneserier ulike andre bøker synes du?

Vise ruta:

19. Er dette en tegneserie, synes du?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Vise sikkerhetskortet til Norwegian:

20. Er dette en tegneserie?

Hvorfor/hvorfor ikke

**NB: Minne om å ikke dele helseopplysninger**

21. Synes du tegneserier er lettere eller vanskeligere å lese enn andre typer bøker?

- Hvorfor/hvorfor ikke?

22. Får du mer lyst til å lese hvis du får lese en tegneserie?

Arbeid med tegneserier på skolen

**NB: Minne om å ikke nevne navn på lærere**

**23. Leser lærerne dine tegneserier høyt for hele klassen?**

- Skulle du ønske læreren din gjorde det?

**NB: Minne om å ikke nevne navn på lærere**

**24. Husker du om dere har lært noe om tegneserier på skolen?**

- Hva lærte dere da?
- Noen spesielle ord du husker?
- Skulle du ønske du lærte noe mer/annet?
- Var det gøy?

**25. Har du laget egne tegneserier på skolen?**

- Var det på papir eller digitalt eller begge?
- Hvordan likte du det?
- Gjør du det på fritiden?

**26. Skulle du ønske dere leste mer tegneserier på skolen?**

Bokutvalg på skolen

**27. Skolebiblioteket deres blir lagt ned. Hva synes du om det?**

- Greit?
- Trist?

**28. Hva synes du om bøkene du kan velge å lese her på skolen?**

**29. Hva synes du om tegneseriene du kan velge å lese her på skolen?**

- Når du låner bøker, hvor ofte låner du tegneserier?

TAKK!

Avrundning

**30. Noe mer du vil si om tegneserier til slutt?**



## Vedlegg 2 – Intervjuguide lærerintervju

### Intervjuguide - LÆRER «Elevs meninger om tegneserier»

**Intervjulengde 20-40 minutter med norsklæreren til elevinformantene.**

- Foreldre samtykker i samtykkeskjema til at lærer kan gi informasjon om elevenes lesevaner og preferanser.
- Minne lærer på å ikke oppgi helseopplysninger om elevene.

*Om intervjuobjektet*

- 31. Hvor lenge har du vært elevenes lærer?**
- 32. Har du elevene i norsk?**
- 33. Hvilke bøker eller serier tenker du på først når jeg sier «tegneserier»?**
- 34. Leser du tegneserier selv?**
  - Hvorfor? Hvorfor ikke?

*Læreren holdninger til at elevene leser tegneserier*

- 35. Opplever du at det leses tegneserier blant elevene i klassen?**
  - Kan du nevne noen sjangere eller bøker du vet om?
- 36. Hvilket inntrykk har du om hvordan elevene liker tegneserier?**
  - Hva tror du fenger med tegneserier?
  - Hvorfor tror du noen elever ikke velger tegneserier?
- 37. Hva synes du om at elevene leser tegneserier?**
- 38. Jeg kommer til å la elevene i intervjuet få velge hvilken bok de helst ville ha lest av en bildebok, en grafisk roman, et Donald-blad og en bok med mest tekst.**
  - Hvilken bok tror du flest ville ha valgt?
  - Hvilken bok vil du helst at de skal velge?

**39. Jeg skal vise elevene denne tegneserieruta og spørre om de synes dette er en tegneserie eller ikke.**

- **Ville du ha definert denne som en tegneserie?**
- **Hva tror du elevene vil legge vekt på i sine svar?**

*Lærerens arbeid med tegneserier i skolen*

**40. Har dere jobbet med tegneserier på skolen**

- Hvordan?
- Hvilke tegneserier jobbet dere med?
- Ditt inntrykk av engasjement?

**41. Leser du tegneserier under høytlesning?**

- Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Eventuelt hvordan?

*Skolebibliotek*

**42. Har du skolebibliotek på skolen/får du lånt bøker her på skolen?**

- Er det mulig å låne tegneserier der?
- Hvem bestemmer hvilke bøker dere får fra biblioteket? (Låner elevene selv, bestemmer du, velger biblioteket?)

*Avrundning*

**43. Noen annet du tror det er nyttig at jeg vet før jeg begynner med å intervju elevene?**

## Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt - elevers meninger om tegneserier](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

961180

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

27.12.2022

**Prosjekttittel**

Masterprosjekt - elevers meninger om tegneserier

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Sindre Dagsland

**Student**

Jenny Bonden

**Prosjektperiode**

01.11.2022 - 31.08.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Det skal behandles personopplysninger om tredjepersoner som er kontaktlæreren til utvalg 1.

**LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSONER**

Prosjektet vil innhente samtykke fra tredjeperson som er kontaktlæreren til utvalg 1 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 tredjepersoner kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være samtykke fra tredjepersoner, 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.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Callan Ramewal

Lykke til videre med prosjektet!

## Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet

### *”Elevs meninger om tegneserier”?*

Dette er et spørsmål til deg om du samtykker til at ditt barn deltar i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke meninger elever har om tegneserier. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

#### **Formål**

I denne masteroppgaven er formålet å utforske hvordan elever tenker om tegneserier og i hvilken grad elever liker å lese og jobbe med tegneserier på skolen. Jeg skal gjennomføre intervjuer med flere elever i en klasse for å få ulike elevs synspunkter på temaet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er instituttet for lærerutdanningen (fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap) ved NTNU som er ansvarlig for prosjektet.

Veileder for prosjektet er Sindre Dagsland.

#### **Hvorfor får barnet ditt spørsmål om å delta?**

Barnet ditt går i en klasse vi har opprettet kontakt med gjennom kontaktlærer. Vi ønsker å intervjuer noen av barna i klassen fordi de besitter tanker og meninger om tegneserier som er nyttig kunnskap for dette prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å gi samtykke for ditt barn?**

For at barn under 16 år skal kunne delta i forskning, må man innhente samtykke av både barnet og foreldre.

Vi vil også spørre barnet ditt om å gi sitt samtykke, og intervjuet vil ikke gjennomføres uten samtykke fra begge parter.

#### **Hva innebærer det for barnet ditt å delta?**

Hvis barnet ditt velger å delta i prosjektet, innebærer det at barnet deltar i et intervju med meg, student Jenny Bonden. Eleven vil bli tatt ut i løpet av en normal skoletime eller SFO. Intervjuet vil ta omtrent 15-30 minutter, alt etter hvor omfattende ditt barn velger å svare på spørsmålene. Intervjuet vil inneholde spørsmål om begrepet tegneserie, elevens forhold til tegneserier, elevens egen lesning av tegneserier og motivasjon i arbeid med tegneserier i skolen. Barnet skal ikke forberede noe på forhånd.

Barnets svar vil bli tatt opp på lydopptak og transkribert i ettertid for å sikre at alle svar blir gjengitt korrekt i masteroppgaven. Lydopptaker slettes umiddelbart etter transkribering.

Ta kontakt for innsyn i intervjuguide på forhånd.

Det vil også bli gjennomført intervju av elevens kontaktlærer om ditt barns lesevaner og om tegneserieundervisningen på skolen. Da kan det hende at læreren oppgir bakgrunnsopplysninger om ditt barn som navn, kjønn, alder og leseengasjement på skolen.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker til at ditt barn kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine og elevens personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil at barnet skal delta eller senere velger å trekke seg.

### **Ditt og barnets personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker deres opplysninger**

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

- Kun forfatter av masteroppgaven (student) og veileder vil ha tilgang til dine opplysninger ved behandlingsansvarlig institusjon.
- Datamaterialet vil bli lagret på en sikker forskningsserver.
- Navnet og kontaktopplysningene til deg og ditt barn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Barnet ditt vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Personopplysninger som vil publiseres er barnets klassetrinn og kjønn. Vi vil ikke publisere opplysninger som navn, skole, adresse eller andre personopplysninger som lett kan spores tilbake til deltakerne.

### **Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i august 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine og ditt barns personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg og ditt barn basert på deg og ditt barns samtykke.

På oppdrag fra instituttet for lærerutdanningen (fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap) ved NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ansvarlig veileder: Sindre Dagsland. E-post: [sindre.dagsland@ntnu.no](mailto:sindre.dagsland@ntnu.no) Mobil: 45465443.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. E-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) Mobil: 93079038.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

### Andre spørsmål?

Ta kontakt med ansvarlig student: Jenny Bonden. Mail: [jennybon@stud.ntnu.no](mailto:jennybon@stud.ntnu.no) Mobil: 91560505.

Med vennlig hilsen

*Sindre Dagsland*  
(Forsker/veileder)

*Jenny Bonden*  
(Student)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevers meninger om tegneserier*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn deltar i intervju
- at kunnskapen mitt barn gir kan brukes i en masteroppgave
- at elevens lærer kan oppgi informasjon om elevens lesevaner på skolen og bakgrunnsopplysninger som beskrevet i dette informasjonsskrivet

Jeg samtykker til at mine og mitt barn sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

## **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Elevens meninger om tegneserier”?**

Dette er et spørsmål til deg om du samtykker til å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke meninger elever har om tegneserier. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

I denne masteroppgaven er formålet å utforske hvordan elever tenker om tegneserier og i hvilken grad elever liker å lese og jobbe med tegneserier på skolen. Jeg skal gjennomføre intervjuer med flere elever i en klasse for å få ulike elevens synspunkter på temaet.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er instituttet for lærerutdanningen (fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap) ved NTNU som er ansvarlig for prosjektet.

Veileder for prosjektet er Sindre Dagsland.

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

Ettersom du er informantenes kontaktlærer, besitter du nyttig informasjon om elevenes lesevaner. Du har også kanskje kunnskap om skolens tilrettelegging for lesing av tegneserier og om tegneserieundervisningen denne klassen har gjennomført. Dette er kunnskap det vil være nyttig å kjenne til under intervjuene med elevene.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju med meg, student Jenny Bonden. Intervjuet vil ta omtrent 20 – 45 minutter, alt etter hvor omfattende du svarer på spørsmålene. Intervjuet vil inneholde spørsmål om de aktuelle elevens lesevaner, din opplevelse av deres engasjement og motivasjon, samt hva de har lært om tegneserier på skolen. Du skal ikke forberede noe på forhånd.

Svarene dine vil bli tatt opp på lydopptak og transkribert i ettertid for å sikre at alle svar blir gjengitt korrekt i masteroppgaven. Lydopptaker slettes umiddelbart etter transkribering.

Elevene skal bli spurt om hvordan de har jobbet med tegneserier på skolen. Da kan de komme til å oppgi bakgrunnsinformasjon om deg som tredjeperson under intervjuene. Dette kan være informasjon som ditt navn, kjønn, dine fag, arbeidssted og hvilke skoleår du har undervist i.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker til 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 seg.



## **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.

- Kun forfatter av masteroppgaven (student) og veileder vil ha tilgang til dine opplysninger ved behandlingsansvarlig institusjon.
- Datamaterialet vil bli lagret på en sikker forskningsserver.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Personopplysninger som vil publiseres er trinnet du er kontaktlærer i. Vi vil ikke publisere opplysninger som navn, skole, adresse eller andre personopplysninger som lett kan spores tilbake til deltakerne.

## **Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i august 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra instituttet for lærerutdanningen (fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap) ved NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om dere, 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

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ansvarlig veileder: Sindre Dagsland. E-post: [sindre.dagsland@ntnu.no](mailto:sindre.dagsland@ntnu.no) Mobil: 45465443.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. E-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) Mobil: 93079038.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

### **Andre spørsmål?**

Ta kontakt med ansvarlig student: Jenny Bonden. Mail: [jennybon@stud.ntnu.no](mailto:jennybon@stud.ntnu.no) Mobil: 91560505.

Med vennlig hilsen

*Sindre Dagsland*  
(Forsker/veileder)

*Jenny Bonden*  
(Student)

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevens meninger om tegneserier*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at jeg deltar i intervju
- at kunnskapen jeg gir kan brukes i en masteroppgave
- at elevinformantene kan oppgi bakgrunnsopplysninger om meg
- at intervjuguiden kan brukes i elevintervjuene

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Informasjonsskriv til lærerinformant i prosjektet ”Elevs meninger om tegneserier”**

### **- Personopplysninger om deg som tredjeperson**

#### **Formål**

I denne masteroppgaven er formålet å utforske hvordan elever tenker om tegneserier og i hvilken grad elever liker å lese og jobbe med tegneserier på skolen. Jeg skal gjennomføre intervjuer med flere elever i en klasse for å få ulike elevs synspunkter på temaet.

#### **Opplysninger om tredjepersoner**

Etttersom jeg skal intervjuer elever om deres meninger om tegneserier, er jeg også interessert i hvordan de har jobbet med tegneserier på skolen og hvordan de likte denne undervisningen. Derfor kommer jeg til å stille elevene spørsmål som omhandler undervisningspraksisen din. I disse svarene kan elevene komme til å komme med personopplysninger om deg.

#### **Hvilke spørsmål skal stilles som angår deg?**

#### **12. Hvilken av disse bøkene tror du læreren din synes du skal lese?**

*Om å jobbe med tegneserier på skolen*

#### **16. Leser lærerne dine tegneserier høyt for hele klassen?**

- Eventuelt hvordan?
- Hvilke tegneserier?
- Liker du det?
- Savner du det?

#### **17. Husker du om dere har lært noe om tegneserier på skolen?**

- Hva lærte dere da?
- Noen spesielle ord du husker?
- Skulle du ønske du lærte noe mer/annet?

#### **18. Har du laget egne tegneserier på skolen?**

- Var det på papir eller digitalt eller begge?
- Hvordan likte du det?
- Gjør du det på fritiden?

#### **19. Skulle du ønske dere leste mer tegneserier på skolen?**

## **20. Har du skolebibliotek på skolen/får du lånt bøker her på skolen?**

- Er det mulig å låne tegneserier der?
- Når du låner bøker, hvor ofte låner du tegneserier?

### **Hvilke personopplysninger om deg kan komme fra elevene i svar på disse spørsmålene?**

Dette kan være informasjon som ditt navn, kjønn, dine fag, arbeidssted, undervisningspraksis og hvilke år du har undervist i.

### **Det er frivillig å samtykke**

Det er frivillig å samtykke til at elevene kan oppgi personopplysninger om deg. Hvis du samtykker, 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 at elevene skal kunne fortelle opplysninger om deg. Da vil jeg la være å stille spørsmålene ovenfor og jeg vil be elevene om å ikke snakke om deg i sine svar.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i samtykkeskjemaet til prosjektet som du også vil få tildelt. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun forfatter av masteroppgaven (student) og veileder vil ha tilgang til dine opplysninger ved behandlingsansvarlig institusjon.
- Datamaterialet vil bli lagret på en sikker forskningsserver.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Personopplysninger som vil publiseres er trinnet du er kontaktlærer i. Vi vil ikke publisere opplysninger som navn, skole, adresse eller andre personopplysninger som lett kan spores tilbake til deltakerne.

### **Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i august 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra instituttet for lærerutdanningen (fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap) ved NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om dere, 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

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ansvarlig veileder: Sindre Dagsland. E-post: [sindre.dagsland@ntnu.no](mailto:sindre.dagsland@ntnu.no) Mobil: 45465443.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. E-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) Mobil: 93079038.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

### Andre spørsmål?

Ta kontakt med ansvarlig student: Jenny Bonden. Mail: [jennybon@stud.ntnu.no](mailto:jennybon@stud.ntnu.no) Mobil: 91560505.

Med vennlig hilsen

*Sindre Dagsland*  
(Forsker/veileder)

*Jenny Bonden*  
(Student)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om elevers oppgivelse av personopplysninger om meg som tredjeperson i prosjektet *Elevers meninger om tegneserier*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at spørsmålene i dette skrivet kan stilles til elever i intervju
- at elevinformantene kan oppgi bakgrunnsopplysninger om meg

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

