

Kristiane Selsjord

"Men hva har det med teksten å gjøre?"

En studie av hvordan et utvalg elever på 9. trinn bruker tegning som ressurs i utforskningen av novellen "Kunsten å myrde".

Masteroppgave i Norskdidaktikk (5-10)

Veileder: Per Esben Svelstad

Mai 2023

Kristiane Selsjord

"Men hva har det med teksten å gjøre?"

En studie av hvordan et utvalg elever på 9. trinn bruker tegning som ressurs i utforskningen av novellen "Kunsten å myrde".

Masteroppgave i Norskdidaktikk (5-10)

Veileder: Per Esben Svelstad

Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvilket potensial tegning kan ha som verktøy i litteraturundervisningen. For å undersøke dette har jeg analysert to elevstyrte samtaler i tillegg til elevtekster i form av tegneserier som er utformet med utgangspunkt i novellen «Kunsten å myrde» av Cora Sandel (1935). Med hensikt å undersøke hvilke muligheter tegning kan ha i litteraturundervisning, undersøker jeg hvordan elevenes litterære kompetanse kommer til uttrykk i samtaler, og i hvilken grad de to tegneoppgavene fører til utforskende samtaler. I tillegg analyserer jeg elevenes tegneserier for å undersøke hvordan elevenes litterære tolkninger kommer til uttrykk, og hvordan dette også bidrar til å synliggjøre litterær kompetanse.

Flere studier viser at tegning som undervisningsverktøy kan bidra til at elever husker bedre, fører til høyere innlæringseffekt og gi verdifull innsikt i barns kognitive utvikling (Stana, 2022; Brooks, 2009). Likevel er dette et verktøy mange lærere velger bort på grunn av egne erfaringer og ferdigheter (Stana, 2022). Jeg anser dermed tegning som verktøy i norskfaget som et uutnyttet potensiale som kan bidra til økt læring. Samtidig uttrykker *Læreplan i norsk* at norskfaget skal bidra til å gi elever litterære opplevelser og mulighet til å arbeide kreativt og skapende (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I denne formuleringen mener jeg at det ligger en mulighet for å tilpasse undervisningen til elever gjennom kreativt arbeid. Målet med oppgaven er å synliggjøre hvordan man kan bruke tegning som verktøy i litteraturundervisningen for å undersøke elevenes kompetanse, og med dette inspirere andre lærere til å vektlegge kreative innfallsvinkler i arbeidet med å tilpasse undervisningen til elevmangfoldet.

Følgende problemstilling ble formulert: *Hvilket potensial kan tegning som verktøy ha i litteraturundervisningen?*

For å besvare problemstillingen, har jeg først lagt frem min egen tolkning av novellen, før jeg videre har gjennomført en detaljert drøftende analyse av utvalgte samtaleutdrag og elevtekster. Analysen er todelt, og tar først for seg samtaledataene, som fortløpende analyseres og drøftes i lys av samtaleteori fra Mercer (2000) og Blau (2003) sin kategorisering av litterær kompetanse. Deretter følger en drøftende analyse av elevenes tegneserier, i lys av tegneserieteori fra McCloud (1994), i tillegg til å undersøke hvordan elevenes tolkninger kommer til syne i tegneseriene ved å vise til Iser (1981) sine perspektiver fra resepsjonsteori.

Funnene i analysen viser at tegning har et stort potensial i litteraturundervisning, dersom rammene for gjennomføringen er nøye gjennomtenkt. Tegneoppgavene bidro til å gi ulik innsikt i den litterære kompetansen hos de to elevgruppene. Likevel viser analysen hvordan tegning som verktøy i litteraturundervisning kan gi verdifull innsikt i elevenes litterære kompetanse, også hva de ikke mestrer, og hvordan man kan legge til rette og tilpasse videre undervisning. Det som likevel er oppgavens mest interessante funn, er hvordan en disputtpreget samtale viser seg å være hensiktsmessig i gjennomføringen av tegneoppgavene. Dette bidro til at elevene synliggjorde sin litterære kompetanse i stor grad. Selv om det vil være vanskelig å fastslå hvilket potensial tegning har i litteraturundervisning ut fra denne forskningen alene, vil jeg ut fra analysefunnene påstå at tegning som verktøy i litteraturundervisningen *kan* ha stort potensial som et middel for tilpasset opplæring, ved at tegning kan danne et samtalegrunnlag som synliggjør elevenes kompetanse.

Abstract

In this master's thesis, I examine the potential that drawing can have as a tool in teaching literature. In order to research this potential, I have analyzed two conversations led by students in the implementation of a drawing task, based on the short story "Kunsten å myrde" by Cora Sandel (1935). With the intention of investigating what kind of possibilities drawing as a tool can have in teaching literature, I examine how the student's literary competence is expressed in the conversations, and how the two different drawing tasks lead to exploratory conversations. I also analyze the student's cartoons based on the short story to investigate how they express their literary interpretations, and how this also helps to illustrate their literary competence.

Several studies show that drawing as a teaching tool in contributing to remember better, lead to higher learning effect and provide valuable insight to the student's cognitive development (Stana, 2022); Brooks, 2009). Nevertheless, this is a tool many teachers don't use because of their own experiences and skills (Stana, 2022). I therefore regard drawing as a tool in the Norwegian subject as an unexploited potential that can contribute to increased learning. At the same time, the curriculum in the Norwegian subject, expresses that the Norwegian subject should contribute to giving students literary experiences and the opportunity to work creatively and aesthetic (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). In this formulation, I believe that there is an opportunity to adapt the education to student's by working creatively. The aim of this assignment is to show how drawing can be used as a tool in teaching literature to show the student's competence, and with this inspire other teachers to include more creative approaches in the work of adapting the teaching to the diversity of students.

The following research questions was formulated: What potential can drawing as a tool have in teaching literature?

In order to answer the research question, I have first presented my own interpretation of the short story, before I have completed a detailed discussion analysis of selected conversation extracts and student's texts. The analysis is divided in two parts, which first analyses the conversation data, which in continuously analyzed and discussed in the light of conversation theory from Mercer (2000) and Blau's (2003) categorization of literary competence. This is followed by a discursive analysis of the student's cartoons, by using McClouds (1994) theories, in addition to examining how the student's interpretations is visible in the cartoons by referring to Iser's (1981) perspectives from reception theory.

The findings in the analysis show that drawing has great potential in teaching literature if the framework for the implementation is carefully considered. The drawing tasks helped to provide different insights into the literary competence of the two student groups. Nevertheless, the analysis shows how drawing as a tool in teaching literature can provide valuable insight into the student's literary competence, including what they do not master, and how facilitate and adapt further teaching. The most interesting finding of the thesis is how a conversation which is mostly dispute, proves to be expedient in the completion of the drawing tasks. This contributed to show the students literary competence in a larger extent. Although it will be difficult to determine what potential drawing has in teaching literature based on this research alone, I would like to claim, based on the analysis findings, that drawing as a tool in teaching literature can have a great potential as a means of adapted education. This because drawing can form a basis for conversation which makes the student's competence visible.

Forord

Etter snart fem år på grunnskolelærerutdanningen, nærmer tilværelsen som student og masterskribent seg slutten. De siste fem årene i Trondheim har vært arbeidsomme, lærerike, spennende og krevende. Særlig det siste halve året har lært meg enormt mye. Tiden i Trondheim har vært fin og ført med seg mange nye relasjoner.

Det er mange som fortjener en særskilt takk etter det siste året. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til veilederen min, Per Esben Svelstad. Takk for konstruktive tilbakemeldinger, tålmodigheten og at du gjennom hele løpet har hatt tro på prosjektet mitt. Jeg setter pris på alle de gode diskusjonene vi har hatt, og alle dine innspill som har gjort oppgaven min bedre.

Jeg vil rette en takk til NTNU og alle de dyktige og engasjerte foreleserne på norskseksjonen, som gjennom engasjerende forelesninger har delt sin kunnskap. Dette har vært helt avgjørende for å finne et interesseområde og lande mitt eget masterprosjekt. Jeg vil også takke mine fine medstudenter på lærerutdanningen, for alle de sosiale stundene vi har hatt sammen. Det har vært fine, og ikke minst nødvendige, avbrekk fra en ellers travel studiehverdag.

En stor takk til praksislærer Ane og hennes engasjerte elever for deres innsats. Jeg vil også rette en takk til mine medstudenter i PRANO for et artig og interessant prosjekt. Det har vært en fryd å arbeide sammen med dere, og jeg setter pris på alle samtalene og diskusjonen vi har hatt sammen. En spesiell takk til Helene, for alle de (antagelig for lange) lunsjpausene våre. Dere har vært til stor inspirasjon og støtte, og prosjektet hadde ikke vært det samme uten.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til familie og venner. Takk for alle nødvendige avbrekk og oppmuntringer gjennom det siste året. Jeg tror dere gleder dere minst like mye som meg til at studietilværelsen er ved veis ende (for denne gang).

Dombås, 22.05.23

Kristiane Selsjord

Innholdsfortegnelse

Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Oppgavens bakgrunn og tidligere forskning	1
1.2 Introduksjon av eget masterprosjekt	2
1.3 Oppgavens struktur	3
2 Teoretisk rammeverk.....	4
2.1 Leserorientert litteraturteori og perspektiver fra resepsjonsteorien	4
2.2 Tegning som undervisningsverktøy	6
2.2.1 Tegneseriebegreper.....	7
2.3 Litterær kompetanse	9
2.4 Samtaleteori	11
3 Analyse av novellen «Kunsten å myrde»	13
3.1 Valg av tekst.....	13
3.2 Handlingssammendrag	14
3.3 Egen tolkning av teksten	14
3.3.1 Maktforhold	15
3.3.2 Etske perspektiver i novellen	16
3.3.3 Symbolikk	18
4 Datainnsamling og metode.....	19
4. 1 Forskningsdesign	19
4.2 Forberedelse til datainnsamlingen	20
4.2.1 Forberedende arbeid, høstsemesteret.....	21
4.2.2 Forberedende arbeid, vårsemesteret.....	22
4.2.3 Utvalg av forskningsdeltakere	24
4.3 Gjennomføring av datainnsamling	24
4.4 Litterære samtaler og elevtegninger som metode – bearbeiding av datamaterialet.....	26
5 Analyse og drøfting av samtalene og tegneseriene	28
5.1 Samtaleanalyse av Gruppe 1, oppgave 1.....	28
5.2 Samtaleanalyse av Gruppe 2, oppgave 2.....	33
5.3 Analyse av tegneseriene	40
5.3.1 Tegneserieanalyse av Gruppe 1, oppgave 1.....	40
5.3.2 Tegneserieanalyse av Gruppe 2, oppgave 2.....	42

5.4 Didaktisk perspektivering	44
6 Oppsummerende drøfting og avslutning	47
6.1 Hvordan kan to ulike tegneoppgaver gi innsikt i elevenes litterære kompetanse i arbeidet med «Kunsten å myrde»?	47
6.2 I hvilken grad kan samtaler bli utforskende ut fra de gitte tegneoppgavene?	48
6.3 Avsluttende refleksjoner i lys av den overordnede problemstillingen.....	49
6.4 Veien videre	50
Referanseliste.....	52
Vedlegg	55
Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT.....	56
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	59
Vedlegg 3: «Kunsten å myrde».....	61
Vedlegg 4: Oppgavebeskrivelser	71
Vedlegg 5: Transkripsjon, Gruppe 1.....	73
Vedlegg 6: Transkripsjon, Gruppe 2.....	83

Transkripsjonsnøkkel

[...]	Avbryter eller overlapper hverandres innspill
(...)	Beskrivelse av handling
«...»	Tekstopplasing fra novellen eller oppgaveteksten
...	Markerer at eleven nøler
"..."	Markerer at elevene lager replikker til karakterene
#	Anonymisering av navn
Lærer	Markerer mine replikker i transkripsjonen
Samlet	Markerer at elevene svarer det samme i kor
mhm/hmm/ehh/ehm ahh/åh/hahaha	Ikke-verbale uttrykk, som latter og stønnelyder
Samme deltaker har flere replikker etter hverandre	Markerer kort pause mellom ytringene, 2-3 sekunder

Forkortelser

LK20	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
SIKT	Kunnskapssektorens tenesteleverandør
PRANO	Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver

1 Innledning

1.1 Oppgavens bakgrunn og tidligere forskning

«Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik innledes delkapittel 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring* i Overordnet del av læreplanen. Dette understreker at vi som lærere er forpliktet til å gi tilpasset opplæring til våre elever, og med det føre til at elever opplever mestring i skolen. Videre viser Overordnet del til at elever har ulike bakgrunn, og dermed møter skolen med «ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir dermed vårt ansvar å legge til rette for undervisning som møter mangfoldet i elevgruppen ut fra deres forkunnskaper og behov. Som kommende norsklærer tenker jeg at bakgrunnen elevene møter skolen med, har mye å si for hvordan de blant annet arbeider med og tolker litterære tekster de møter på, og har behov for ulike verktøy når de skal føre litterære samtaler med medelever. Det har tidligere vært forsket mye på litterære samtaler i undervisningssammenheng, hvor forskere som Åsmund Hennig og Margrete Sønneland har vært store bidragsytere. Deres fokus har vært rettet mot tradisjonelle litterære samtaler i form av gruppe- eller klasseromssamtaler, og rettet mot andre innfallsvinkler, som blant annet motstand i tekst som Sønneland har undersøkt gjennom sin forskning (Sønneland, 2019). I undervisningssammenheng opplever jeg at mange elever synes det er vanskelig å delta i litterære samtaler og at de trekker seg ut i frykt for å si noe feil. Derfor er det viktig å gi elevene ulike verktøy de kan ta i bruk for å diskutere litteratur som kan føre til at de opplever mestring, noe jeg tenker at kreative og estetiske innfallsvinkler i litteraturundervisningen kan føre til.

I *Læreplan i norsk* etter fagfornyelsen står det under *Fagets relevans og sentrale verdier* at «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Denne læreplanformuleringen mener jeg oppfordrer til at man som lærer kan gå inn i litteraturarbeidet i norskfaget med en kreativ og estetisk innfallsvinkel. Til tross for dette, står det lite om hvordan vi som lærere skal legge til rette for at elevene skal arbeide kreativt i undervisningssammenheng. Her kommer metodefrihet inn, som er et uttrykk for profesjonsansvaret lærere har når det kommer til å velge didaktiske arbeidsmåter ut fra det vi mener er hensiktsmessig for elevenes læringsutbytte. Et verktøy jeg vil undersøke potensialet til i denne oppgaven, er tegning. Dette er et verktøy som er lett tilgjengelig og kan fungere som et visuelt kommunikasjonsmiddel mellom elev og lærer. For å avgrense dette enda mer, har jeg i oppgaven valgt å fokusere på tegning av tegneserier som verktøy i arbeidet med litterære tekster.

Når det gjelder tidligere forskning på bruk av tegneserier som verktøy i litteraturfaget, er det påfallende lite som tar for seg dette. Dette kan komme av at tegneseriemediet kombinerer flere modaliteter, og at de enkeltvis har vært gjenstand for teoretisk forskning, noe også tegneserieforsker Will Eisner (1985) påpeker i sin litteratur:

While each of the major integral elements, such as design, drawing, caricature and writing, have separately found academic consideration, this unique combination has received a very minor (if any) in either the literary or art curriculum (Eisner, 1985, s. 5).

I senere år har dette fokuset endret seg noe, og man har fått mer forskning om tegneserier i undervisningssammenheng. Wallner & Barajas (2020) har undersøkt hvilke tilnærminger og studiefokus forskning på tegneserier har hatt i utdanningssammenheng, hvor de viser at forskningen i stor grad tar for seg lærere og elevers preferanse og kjennskap til mediet, fremfor tegneserier som læringsmiddel (s. 48-49). De foreslår samtidig at fremtidig forskning på tegneseriemediet bør inkludere pedagoger for å finne ut mer om hva lærere og elever kan bruke tegneserier til i klasserommet, fremfor å se på meningene deres om mediet. Dermed vil mitt forskningsprosjekt, som er avgrenset til å ta for seg tegneseriemediet i litteraturundervisning, være et bidrag til dette, og dermed noe nytt og uprøvd innenfor litteraturdidaktikken.

1.2 Introduksjon av eget masterprosjekt

Dette prosjektet startet med deltakelsen i forskningsprosjektet *PRANO*, som har til hensikt å styrke samarbeidet mellom lærerutdanningen og praksisskolene (Institutt for lærerutdanning, 2020). Deltakelsen i prosjektet har lagt til rette for at arbeidet med egen masteroppgave har vært knyttet til praksis i klasserommet, i tillegg til en faggruppe ved universitetet. Dette har ført til et tett samarbeid mellom oss som studenter, veiledere og praksislærere. Gjennom dette samarbeidet har jeg og mine medstudenter utformet et felles prosjekt med hensikt å arbeide med kreative innfallsvinkler i klasserommet, som har ført til fem individuelle masterprosjekt med hver sine avgrensninger.

Utformingen av mitt eget masterprosjekt begynte høsten 2022, og det var viktig for meg å arbeide med en kreativ innfallsvinkel som kunne bidra til at flere elever kjenner på mestring i litterære samtaler. I det første møtet med praksisklassen, tok praksislærer i bruk tegning som verktøy i arbeidet med skjønnlitteratur, og synliggjorde hvordan elever med ulike mestringsnivå klarte å delta i litterære samtaler ved å bruke tegningene sine som verktøy. Dette åpnet øynene mine for å undersøke potensiale tegning har i litteraturundervisning, og hvordan dette kan fungere som et verktøy for å snakke om litteratur. I et forsøk på å fange elevenes interesse, falt valget til slutt på å utforske tegneseriemediet ytterligere.

Med mål om å undersøke hvordan man kan bruke tegning som verktøy i litteraturundervisningen, fortsatte arbeidet med å fordype seg det litteraturdidaktiske feltet. Dette avslørte det er gjort lite forskning på tegneseriemediet innenfor litteraturfaget. Dette opplever jeg som et uutforsket potensiale, og at det dermed foreligger et behov for fordypning. Til tross for at det er gjort lite forskning på selve tegneseriemediet, viser forskning på tegning i undervisningssammenheng at det kan være et hensiktsmessig verktøy når det kommer til hukommelse og kognitiv utvikling. Dette viser blant annet forskere som Ingeborg Stana (2022) og Margaret Brooks (2009) til i sin litteratur på feltet, og blir dermed viktige bidrag til videre norskdidaktisk forskning for å imøtekomme føringene om en mer kreativ og estetisk rettet undervisning som den nye læreplanen legger opp til. I arbeidet med å undersøke tegning sitt potensiale i litteraturundervisningen, vil jeg knytte dette opp mot hvordan elever leser og tolker litteratur, ved å inkludere Wolfgang Iser (1981) og Louise M. Rosenblatt (1994) sine perspektiver fra resepsjonsteorien. Begge fremmer et leserorientert perspektiv, og retter oppmerksomheten mot leserens forutsetninger i leseprosessen, og er relevant å ta utgangspunkt i når hensikten med prosjektet er å tilpasse litteraturundervisningen til elevmangfoldet. Siden jeg har valgt å undersøke tegneseriemediet ytterligere, vil jeg

trekke inn relevant tegneserieteori ved å vise til Scott McCloud (1994) sitt begrepsapparat om tegneserier og tolkning.

For å undersøke tegneseriemediet sitt potensial i litteraturundervisningen, utformet jeg og mine medstudenter i PRANO-gruppen et undervisningsopplegg som la til rette for at jeg kunne hente ut relevant datamateriale i form av en litterær samtale og tegneserier som skulle synliggjøre elevenes litterære kompetanse. Undervisningsopplegget tok utgangspunkt i en litterær samtale og gjennomføringen av en gitt tegneoppgave ut fra novellen «Kunsten å myrde» skrevet av Cora Sandel (1935). På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling:

Hvilket potensial kan tegning som verktøy ha i litteraturundervisningen?

For å strukturere oppgaven og skape grunnlag for å besvare den overordnede problemstillingen, har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan to ulike tegneoppgaver gi innsikt i elevenes litterære kompetanse i arbeidet med novellen «Kunsten å myrde»?
2. I hvilken grad kan samtaler bli utforskende ut fra de gitte tegneoppgavene?

1.3 Oppgavens struktur

Når det kommer til oppgavens struktur, så er den delt inn i seks hovedkapitler. I dette første kapitlet har jeg presentert bakgrunnen og motivasjonen for studien. Ut fra mitt mål om å arbeide med tegning som en kreativ inngang til tolkningsarbeidet i litteraturundervisningen, vil jeg i oppgavens andre kapittel, *Teoretisk rammeverk*, først gjøre rede for hva som inngår i en leserorientert litteraturdidaktikk ved å vise til perspektiver fra resepsjonsteori. Her vil teoretiske perspektiver fra Wolfgang Iser (1981) og Louise M. Rosenblatt (1994) trekkes frem. Deretter vil jeg gjøre rede for relevante begreper knyttet til tegning som læringsverktøy før jeg videre gjør rede for begreper innenfor tegneseriemediet, ved å vise til Scott McCloud (1994) sin litteratur. I det tredje kapitlet, *Analyse av novellen «Kunsten å myrde»*, vil jeg gi en presentasjon av og redegjøre for egen tolkning av den valgte novellen. Det fjerde kapitlet, *Datainnsamling og metode*, vil begrunne oppgavens metodikk og presentere fremgangsmåten for datainnsamlingen og bearbeidingen av datamaterialet. Det femte kapitlet, *Analyse og drøfting av samtalene og tegneseriene*, vil jeg gjennomføre en drøftende analyse av to samtaleopptak, før jeg videre underbygger den med relevante funn fra elevenes tegneserier. I analysekapitlet foretar jeg en fortløpende drøfting, og avslutter kapitlet med en didaktisk perspektivering for å poengtere hvordan funnene mine er relevant i skolesammenheng. Det sjette og siste kapitlet, *Oppsummerende drøfting og avslutning*, vil oppsummere oppgaven og vise til den overordnede problemstillingen og forskningsspørsmålene som er satt.

2 Teoretisk rammeverk

For å kunne undersøke tegning sitt potensial i litteraturundervisningen, vil jeg i dette kapitlet gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for forskningsprosjektet mitt. De teoretiske perspektivene og begrepene som trekkes frem her, skal fungere som redskaper og forståelsesrammen når jeg videre skal undersøke tegning sitt potensial i litteraturundervisningen.

2.1 Leserorientert litteraturteori og perspektiver fra resepsjonsteorien

Innen litteraturforskningen finnes det ulike retninger og perspektiver på hvordan man bør betrakte leseren i relasjon til teksten, og en av disse retningene resepsjonsteori. Eagleton (2008) beskriver denne retningen som en nyere utvikling innenfor hermeneutikken ved at det foreligger et fokus på leserens rolle i litteraturen, hvor det tidligere har vært fokus på forfatteren eller selve teksten (s. 64). Ut fra denne retningen blir det dermed et fokus på den som leser og tolker, fremfor teksten i seg selv eller konteksten teksten er skrevet i. Videre viser Eagleton (2008) til at selve leseprosessen er dynamisk og kompleks ved at leseren er nødt til å ta i bruk egen forforståelse for å tolke og aktualisere teksten (s. 67). Både teksten og forfatteren vil være relevant å trekke inn i arbeidet med litteraturen, men det sentrale i resepsjonsteorien er hvordan leseren tolker og danner forståelse av teksten som leses ut fra egne forutsetninger og forkunnskaper.

En av de mest toneangivende og sentrale personene innenfor resepsjonsteori, er Wolfgang Iser, som var opptatt av å teoretisere hvordan et litterært verk tillegges mening i møte med en leser. Iser (1981) redegjør for hva som skaper tolkningsrom for en leser i tekster, og et av hovedpoengene hans er at det som skaper tekstens betydning er forholdet mellom leseren og teksten, noe som kommer frem ved følgende formulering: «En litterær teksts betydning skabes overhovedet først gjennom læseprosessen; de er produktet af samspill mellem tekst og læser og ikke en i teksten skjult størrelse, som det alene er forbeholdt fortolkningen at opspore» (Iser, 1981, s. 104). Leserens tar i bruk sin forforståelse og setter det sammen med teksten for å tolke innholdet som presenteres.

Videre beskriver han at forholdet mellom leseren og teksten i tre trinn. Det første trinnet handler om å avgrense den litterære teksten sitt særpreg, det andre består av å analysere og rette oppmerksomheten mot ubestemtheter i teksten, og det tredje i å kartlegge den stigende graden av ubestemtheter (Iser, 1981, s. 105). Tekster vil dermed ut fra dette perspektivet ikke være ferdige produkter som er fastlåst i sin mening, men dynamiske på den måten at leseren påvirker i stor grad ved å skape teksten ut fra de føringen som ligger i den. I det første trinnet, hvor han definerer hva som skiller en litterære tekst fra andre tekster, viser han til at den viktigste forskjellen ligger i at litterære tekster ikke viser til bestemte objekter i det virkelige liv, men skaper sitt objekt fra det virkelige liv (Iser, 1981, s. 107-108). Dette forklarer han på følgende måte:

Begivenheder i det virkelige liv er altid reale, litterære tekster derimod fiktive; de bør derfor kun forankres i læseprosessen, ikke i verden. Hvis læseren gennemløber de perspektiver, teksten tilbyder ham, har han kun sin egen erfaring at holde sig til, når det gælder om at fastslå, hvad det er, teksten vil formidle (Iser, 1981, s. 107-108).

Dette innebærer at dersom en litterær tekst ikke trekker frem virkelige objekter, oppnår den først sin virkelighet idet leseren realiserer det teksten tilbyr av tolkningsmuligheter. Samspeillet mellom leser og tekst vil dermed være dynamisk i leserens arbeid med å forstå tekstens innhold. Gjennom leseprosessen vil leseren ifølge Iser (1981) pendle mellom den virkelige verden og sin egen erfaringsverden og på denne måten bringe seg selv inn i teksten som støtte for å forstå ubestemthetene i teksten (s. 109). Ut fra dette perspektivet krever litterære tekster en bestemt type leser, nemlig en aktiv leser som hele tiden må undersøke, sette sammen og tolke informasjon fra teksten for å danne mening. Det grunnleggende synet innenfor resepsjonsteorien er dermed at tekstens potensiale først realiseres i møtet med leseren, og at til tross for at tekster kan ha et mangfold av tolkningsmuligheter, er det opp til leseren å muliggjøre disse. Iser (1981) hevder at de ulike tolkningsmulighetene en tekst legger opp til danner ubestemtheter i teksten, som leseren selv må fylle ut. Dette forklarer han som at litterære objekter etableres ved at teksten legger frem skjematisk bilder, som skal skape objektet og gjøre dette klart for leserens forestillingsevne, og hvordan disse skjematisk bildene ofte støter sammen og danner tomme plasser i teksten (s. 109-110). Det er i disse tomme plassene som åpner for ulike fortolkninger, og er en forutsetning for at teksten skal kunne oppnå sin mening. Iser (1981) viser dermed til et leserperspektiv som gir leseren mulighet til medvirkning i teksttolkningen.

Disse tomme rommene er noe leseren selv er nødt til å fylle ut i lesingen. De tomme rommene muliggjør teksttolkning, slik at leseren selv må tolke de ulike delene av teksten i relasjon til hverandre (Iser, 1981, s. 110). Han beskriver videre hvordan de tomme rommene i teksten gir leseren mulighet til medvirkning og meningsskapning, og at det er «Først med de tomme pladser læseren del i fullbyrdelsen av værket og i konstitutionen af begivenhedernes mening» (Iser, 1981, s. 112). Ubestemthetene i tekster fungerer dermed som et koblingspunkt mellom leseren og teksten, og bidrar til at den tilpasses leseren selv. Dette bidrar til å gi leseren en utvidet mulighet i tolkningsarbeidet. Et av de tomme rommene i novellen jeg har tatt utgangspunkt i, som kap. 3 *Analyse av «Kunsten å myrde»* synliggjør, er maktforholdet mellom de ulike karakterene. En av karakterene, Francine, som tilsynelatende ikke har noen form for makt over egen livssituasjon, klarer å få en makt over sin overordnede ved at hun besitter informasjon om dødsfallet. Som analysen også synliggjør, danner dette et tomt rom som leseren selv må tolke for å forstå innholdet. Dette tomrommet blir også aktualisert i kap. 5 *Analyse og drøfting av samtalene og tegneseriene*.

En forløper til Iser og hans teorier, som også har tatt for seg hvordan tekst og leser påvirker hverandre, er Louise M. Rosenblatt. Hun omtales som en pioner innenfor leserorientert litteraturteori, og kom i 1938 ut med boken *Literature as Exploration*, hvor hun skildrer leseprosessen som en transaksjon mellom tekst og leser (Kjelen, 2015, s. 3). Hennes begrepsapparat er også tydeligere forankret i en undervisningskontekst enn Iser sine perspektiver, og derfor hensiktsmessig å trekke inn i denne oppgaven. Hun tar i bruk begrepene *effeent* og *estetisk* lesing for å beskrive to ulike måter leseren kan interagere med teksten på i leseprosessen. Rosenblatt (1994) forklarer den effeente leseprosessen ved at leserens fokus er knyttet til det som skjer etter selve lesingen (s. 23). Dette kan for eksempel være bearbeiding av teksten gjennom informasjonshenting eller dersom man leter etter bestemte svar i teksten (Rosenblatt, 1994, s. 23-24). Leserens vil dermed legge fokus på å innhente så mye relevant informasjon så fort som mulig til eventuelle oppgaver som kommer etter lesingen, for eksempel for å kunne besvare spørsmål til en saktekst.

Den estetiske leseprosessen, forklarer Rosenblatt (1994) som en lese måte der fokuset er knyttet til selve leseopplevelsen, og at i tillegg til å registrere tekstens innhold, retter leseren også oppmerksomheten mot assosiasjoner, følelser, holdninger og ideer som ligger i teksten (s. 24-25). Den estetiske lesingen kan gjerne strekke seg over lengre tid, slik som for eksempel å lese en bok for underholdningen sin del. Hun beskriver videre at det er gjennom den estetiske lesingen at leserens oppmerksomhet rettes direkte mot hva han eller hun opplever i relasjon til den aktuelle teksten (Rosenblatt, 1994, s. 25). Leserens forkunnskaper og assosiasjoner spiller derfor en viktig rolle i den estetiske lesingen. Rosenblatt (1994) understreker også at det ikke er snakk om enten eller, men at hvor fokuset legges i lesingen, kommer an på målet med lesingen og leseren selv (s. 25). Men veksler dermed mellom de ulike lese måtene og bruker dem i kombinasjon ettersom hva målet med lesingen er. Som leser vil man innta ulike fokusområde, og dermed ulike lese måter, dersom man leser enn oppskrift eller en skjønnlitterær roman.

I formålet med å undersøke hvilket potensiale tegning har i litteraturundervisningen, og for å kunne analysere hvordan elevenes tolkninger kommer til uttrykk, vil jeg ta i bruk både Iser (1981) og Rosenblatt (1994) sine perspektiver og begreper som omhandler hvordan elevene leser og forstår novellen. Både elevenes samtaler og tegneseriene de utformer vil kunne si mye om hvordan de har lest novellen og tolket den. Ved å ta i bruk Rosenblatt (1994) sine begreper om efferent og estetisk lesing, vil jeg i analysen kunne undersøke hvordan elevene har lest novellen og dermed om de hovedsakelig har lest for å hente ut informasjon til oppgavene som kom i etterkant, eller om de også har hatt en estetisk lesing. Iser (1981) sine begreper vil være hensiktsmessige å trekke inn, både i egen analyse av novellen, men også i analysen av samtalen og tegneseriene for å kunne undersøke hvordan elevene har tolket teksten og hvordan dette kommer frem i datamaterialet.

2.2 Tegning som undervisningsverktøy

I min oppgave, vil jeg som beskrevet i innlegningskapittelet se på hvordan man kan bruke tegning som verktøy i litteraturundervisning. Når det kommer til tegning som undervisningsverktøy, viser Stana (2022) i sin artikkel til at det er en kjent problematikk i grunnskolen, særlig på ungdomstrinnet, at elever ikke føler mestring ved tegning, og viser videre til Fønnebø (2019) sitt begrep *tegneskam* for å beskrive problematikken (s. 1). Selv underviser hun i tegning ved Institutt for estetiske fag ved OsloMet, og beskriver at hennes egne lærerstudenter sier at de unngår å bruke tegning som undervisningsverktøy i frykten av å feile (Stana, 2022, s. 1). Det virker dermed til at kommende lærere også velger bort tegning som undervisningsverktøy både fordi at de selv og elevene ikke er komfortable med egne tegneferdigheter. Til tross for dette, viser Stana (2022) til flere studier som konkluderer med at tegning kan bidra til at vi husker informasjon bedre, og hvordan tegning åpner for en sansemotorisk læring som bidrar til at større deler av hjernen aktiveres under aktiviteten, og dermed fører til høyere innlærings effekt (s. 2-3). Det finnes dermed flere fordeler ved å ta i bruk tegning som verktøy i undervisning.

Brooks (2009) beskriver tegning som både et kommunikasjonsmiddel og et problemløsningsverktøy, og viser til hvordan tegninger kan gi verdifull innsikt i barns vitenskapelige tenkning og oversikt over deres kognitive utvikling (Brooks, 2009, s. 340). Dette er noe vi som lærere trenger innsikt i for å kunne tilrettelegge for elevene våre og

undervise dem på en hensiktsmessig måte. Hun beskriver i tillegg at en av styrkene ved tegning ligger i at man får et helhetlig bilde umiddelbart, som representerer barns komplekse ideer og hvordan de er i stand til å ta til seg informasjon fra konteksten, på en måte som skrivning ikke kan (Brooks, 2009, s. 340). Tegning kan dermed være et verktøy for å visualisere hvordan elevene forstår elementer fra undervisning, og på den måten bli et kommunikasjonsmiddel mellom dem og læreren. Det er dermed flere argumenter for at tegning kan være hensiktsmessig i undervisningssammenheng, og noe man bør vektlegge i større grad. Dette gjelder også i norskfaget, ved at elevene kan bruke tegning som verktøy for å snakke om og tolke litteratur, og videreutvikle dette for å bruke det på andre tekster de møter på i skolen. Denne oppgaven søker å komme med et bidrag til hvordan man kan bruke tegning som verktøy, nettopp fordi flere forskere peker på fordelene med tegning i undervisningssammenheng.

2.2.1 Tegneseriebegreper

Som påpekt i innledningskapittelet, er det gjort svært lite forskning på tegneserier når det kommer til litteraturundervisning. Dette oppfatter jeg som et utforsket potensiale, og ønsker dermed å se nærmere på hvordan man kan ta i bruk mediet i litteraturundervisning. For å vurdere elevenes tekstsaking i tegneserieanalysen, vil jeg ta i bruk McCloud (1994) sine begreper om tegneserier. Når det kommer til hvordan man definerer tegneserier, er dette en krevende oppgave, fordi tegneseriens form og innhold stadig er i utvikling. McCloud (1994) peker på at det er krevende å sette en fast definisjon på hva tegneserier er, men kommer til tross for dette med en måte å definere det på. Han definerer tegneserier som «Tegnede og andre bilder plassert side om side i bevisst rekkefølge, med hensikt å formidle informasjon og/eller fremkalle en estetisk reaksjon hos leseren» (McCloud, 1994, s. 9). Denne definisjonen legger opp til at tegneserier som medium kan omfavne flere teksttyper, og siden definisjonen ikke legger føringer for sjanger, er det også rimelig å anta at det både kan gjelde fakta- og fiksjonsbaserte sjangrer. Dette bidrar til å gjøre tegneseriemediet til en bred tekstkategori, og det er derfor hensiktsmessig med begreper som forklarer essensen i tegneseriemediet.

Det er særlig tre elementer som er verdt å trekke frem fra McCloud (1994) sin litteratur om tegneserier. Det første er begrepet induksjon, det andre er måten han kategoriserer ulike ruteoverganger i tegneserier, og det tredje er samspillet mellom illustrasjoner og verbaltekst. Ved å opparbeide meg innsikt i disse elementene knyttet til tegneserier, vil jeg som forsker få grunnlag til å si noe om hvordan elevene har strukturert tegneseriene sine, og dermed noe om deres kunnskapsgrunnlag om tegneseriemediet. Dette vil også bidra til å synliggjøre hvordan elevene har forstått og tolket novellen de skal ta utgangspunkt i, ved at tegneseriene synliggjør dette ut fra graden av induksjon jeg som forsker ser i tegneseriene til elevene.

Når det kommer til begrepet *induksjon*, forklarer McCloud (1994) dette ved at vi hele tiden observerer enkeltdeler, men oppfatter en helhet, og at det handler om at vi mentalt fullfører noe som fremstår ufullstendig ut fra våre egne erfaringer (s. 71). Dette gjelder også i tegneserier, hvor leseren må forstå enkeltdelene i sammenheng. Han beskriver videre hvordan tegneserierutene fragmenterer både tid og rom, men at induksjonen setter oss som lesere i stand til å knytte elementene sammen og mentalt konstruere sammenheng og forståelse (McCloud, 1994, s. 75). Ha fastslår med dette at tegneserier

er en klar form for induksjon. Ut fra dette kan man si at induksjon er det mentale arbeidet leseren er nødt til å gjøre for at tegneseriemediet skal gi mening, altså en form for ubevisst handling man gjør i leseprosessen. Han kommer også med et eksempel for å illustrere induksjon i tegneserier:



Fig. 1: McCloud (1994) sitt eksempel på induksjon i tegneserier.

Den første tegneserieruten illustrerer en mann med hevet øks som skriker «Now you die!!» til en annen mann, som roper «No! No!» tilbake. Den andre tegneserieruten synliggjør en mørklagt by med et lydhermende ord som antagelig skal antyde et skrik. Her kan leseren anta at det har skjedd et drap, mens det i realiteten er at rutene ikke viser noe annet enn to menn, en av dem med en øks, og en bysilhuett. McCloud (1994) beskriver at når tegneserieskaperne begår et mord på papiret, så har de med seg en medskyldig part i leseren (s. 68). Det er disse tomme rommene mellom tegneserierutene som bidrar til å etablere ulik grad av induksjon i tegneseriene, og leseren må med egne forkunnskaper og erfaringer fylle ut disse. I elevenes tegneserier vil det også være ulik grad av induksjon, og dermed hvor mye jeg som leser av tegneseriene må tolke for å forstå hva elevene har tatt utgangspunkt i for å danne sine egne tegneserier. På denne måten ser man en parallell mellom McCloud (1994) sine teorier om induksjon i tegneserier og Iser (1981) sine teorier om tomme rom i leseprosessen, nettopp fordi induksjon i tegneserier handler om hvordan leseren fyller ut de tomme rommene som både oppstår mellom tegneserierutene, men også i selve tegneserieruten. Ved å ha innsikt i dette begrepet vil jeg kunne poengtere hva som danner tomme rom i elevenes tegneserier ut fra deres og min egen kjennskap til novellen.

Hvor stort arbeid leseren må gjøre, er avhengig av hvor stor grad av induksjon som må til for å danne mening og sammenheng. Dette fører oss dermed til det andre elementet som er sentralt å trekke frem. Det er ulikt hvor mye induksjon som må til, og han har kategorisert ulike typer ruteoverganger og delt disse inn i seks grupper ettersom hvor mye induksjon som må til for å danne mening. Han beskriver blant annet den andre kategorien, som han omtaler som *handling til handling*, som en type ruteovergang som er mye brukt i tegneserier og som gir mindre grad av induksjon, sammenlignet med kategori 4, *scene til scene*, som beveger seg i både tid og rom, og som dermed gir større grad av induksjon (McCloud, 1994, s. 70-75). Hva slags type overganger elevene velger, vil kunne variere ut fra oppgaveformulering og målet med tegneserien, men måten de velger å strukturere tegneseriene sine vil også bidra til å vise hvordan de tolker og forstår novellen, i tillegg til at det synliggjør deres kunnskaper om hvordan tegneseriemediet kan struktureres.

Det tredje elementet jeg vil trekke frem, er hvordan induksjon kommer frem i selve tegneserierutene. I tegneserierutene er det flere ting som påvirker graden av induksjon, både selve illustrasjonene og bruk av bilde og verbaltekst i kombinasjon. Han hevder at graden av induksjon som må til for å danne mening fra en ruten til den neste, også er avhengig av tegnestilen som er brukt. Ifølge McCloud (1994) legger tegninger som er abstrakte og har få detaljer opp til at det er mer for leseren å tolke, enn dersom tegningen er realistisk og detaljerte, fordi at de ikke uten videre kan tilpasses leserens forestillingsverden (s. 90-91). Dette fører da til ulik grad av induksjon, og legger detaljerte tegneserier legger dermed i større grad opp til hvordan de kan tolkes enn tegneserier med færre detaljer. Elevene vil også ha ulike måter å tegne på, både ut fra tegneferdigheter, men også ut fra kunnskapen de besitter om tegneseriemediet.

I tillegg til at tegnestilen påvirker graden av induksjon, gjør også måten elevene kombinerer tekst og bilde på dette. McCloud (1994) har beskrevet sju ulike måter å kombinere bilde og tekst på, som også legger opp til ulik grad av induksjon. En måte å kombinere tekst og bilde på, omtaler han som *dobbeltbestemte kombinasjoner*, hvor ord og bilde stiller på lik linje og leverer det samme budskapet (McCloud, 1994, s. 153). Dette gir lav grad av induksjon, nettopp fordi tekst og bilde leverer det samme budskapet. En annen måte, som gir større grad av induksjon, er det han omtaler som *forsterkede kombinasjoner*, hvor tekst og bilde forteller samme historien, men den ene modaliteten utdyper den andre (McCloud, 1994, s. 154). Når det kommer til hvordan elevene bruker tekst og bilde i kombinasjon, er det rimelig å anta at de fleste elevgruppene vil benytte seg av kombinasjoner som gir liten grad av induksjon, nettopp fordi de skal besvare en oppgave.

Ved å implementere teoretiske perspektiver på induksjon i tegneserierutene, vil jeg kunne poengtere hvordan elevene tolker novellen og synliggjør dette i tegneseriene ved å se på tegnestilen i tillegg til hvordan de kombinerer tekst og bilder. Samlet sett kan McCloud (1994) sine begreper og teorier innenfor tegneseriemediet ha flere paralleller til Iser (1981) sine teorier om tomme rom i teksten. Begge legger vekt på leserens rolle i lesingen, og viser til hvordan leserens forkunnskaper og erfaringer må tas i bruk for å fylle ut tekstens mening og dermed danne forståelse for det samlede innholdet.

2.3 Litterær kompetanse

I masterprosjektet mitt er litterær kompetanse sentralt i det første forskningsspørsmålet, som søker å synliggjøre hvordan litterær kompetanse kan komme frem ved å arbeide med en gitt tekst. Hennig (2012) forklarer at litterær kompetanse innebærer alle de kunnskapene og ferdighetene vi tar i bruk når vi leser, skriver eller snakker om litteratur, og at dette innebærer kunnskap om tekst, kontekst og lesing (s. 18-19). Litterær kompetanse handler altså om å beherske ulike måter å lese på ut fra ulike kontekster. For å få innsikt i litterær kompetanse, er det flere forskere som har utviklet modeller for å sette ord på elevers litterære kompetanse. For å kunne synliggjøre hvordan den litterære kompetansen kommer til uttrykk i elevenes samtaler, vil jeg ta i bruk Blau (2003) sin forståelse og kategorisering av litterær kompetanse. Blau (2003) har i likhet med Iser (1981) og Rosenblatt (1994) et leserorientert perspektiv, og han beskriver hvordan litterær kompetanse er en viktig del av litteraturfaget for alle elever, men spesielt de som forbereder seg til videre utdanning (s. 203). Blau (2003) har utviklet en modell for litterær kompetanse som er delt inn i tre dimensjoner: *tekstuell literacy*,

intertekstuell literacy og *performativ literacy*, som sett i sammenheng kan bidra til å kartlegge de mest effektive strategiene for litteraturundervisningen.

Tekstuell literacy, eller prosessuell kunnskap som det også kan oversettes med, handler ifølge Blau (2003) om kunnskap og erfaring som bidrar til at en leser vet hvordan de skal tolke mening ut av tekster, evaluere dem og utfordre betydningen av dem (s. 204). Tekstuell literacy handler derfor om evnen til å lese, analysere, fortolke og vurdere ulike litterære tekster. Dette mener Blau (2003) at elever lærer seg gjennom undervisning, og at lærere underviser i slik prosessuell kunnskap gjennom å snakke om litteratur og stille refleksjonsspørsmål om blant annet motiv, tematikk og budskap (s. 204). Dette fører til at elever lærer seg hvordan de skal lese og forstå tekster, også når de møter motstand i dem i form av at det er ting som er uklart. På denne måten opparbeider elever seg verktøy til hvordan de skal møte tekster og hente ut nødvendig informasjon, for eksempel gjennom nærlesing eller gjenlesning av tekster.

Intertekstuell literacy beskriver Blau (2003) at handler om den kunnskapen man besitter om andre tekster, både når det gjelder litterære sjangrer, men også kunnskap om sosiale, historiske og religiøse praksiser (s. 206). Dette innebærer altså en kjennskap til andre tekster, som kan bidra til å danne forståelse av en gitt tekst. Denne kompetansen krever dermed at elevene tar i bruk sin kjennskap til andre tekster og bruker dette i tolkningen av en gitt tekst. Det som er problemet med intertekstuell literacy, er ifølge Blau (2003) at leseren kan forstå meningen av en tekst, uten å vite hva det refererer til, og at dette kan føre til at leseren danner en helt annen forståelse av teksten enn det som var intensjonen (s. 206). Dette vil da påvirke hvordan leseren forstår teksten i sin helhet, og kan bli betydningsfullt i denne oppgaven, siden elevene skal lese og arbeide med en novelle som er skrevet på 1930-tallet, som kan føre til at elevene ikke registrerer eller forstår referansene teksten legger opp til.

Når det kommer til performativ literacy, eller muliggjørende kunnskap, beskriver Blau (2003) dette som kunnskapen som gjør elevene i stand til å opptre som engasjerte, autonome lesere av mer krevende tekster på ulike utdanningsnivåer (s. 210). Performativ literacy sier dermed noe om leserens evne til møte og danne mening i litterære tekster som selvstendige lesere. Blau (2003) beskriver denne kompetansen som kvaliteten på en leseres prestasjoner i å utøve tekstuell literacy i arbeid med utfordrende litterære tekster, i tillegg til å tilegne seg den intertekstuelle literacyen som støtter opp dette arbeidet (s. 208). Det vil si at leseren må ta i bruk sin tekstuelle og intertekstuelle literacy for å kunne utøve performativ literacy. Dette er også interessant i undervisningssammenheng, fordi det sier noe om at litterær kompetanse er sammensatt og at de ulike dimensjonene må ses i sammenheng. Dette er også den dimensjonen av litterær kompetanse som Blau (2003) beskriver som fundamental for de kognitive prosessene, men som til tross for dette ikke blir vektlagt i stor nok grad i skolen (s. 208). Han beskriver videre hvordan dette kan være et forsøk fra lærernes side på å skåne elevene fra å ikke forstå litterære tekster, og at det ikke fordi at de ikke ønsker å arbeide med mer krevende litterære tekster. Dette mener jeg bidrar til å argumentere for hvorfor man bør arbeide med mer krevende litterære tekster i skolen, selv om de byr på motstand for elevene, fordi det bidrar til å utvikle elevene til å bli selvstendige lesere. At elevene får møte krevende tekster med støtte fra læreren i grunnskolen, vil kunne bidra til at de opparbeider seg verktøy til å håndtere krevende tekster selvstendig, også senere i livet, for eksempel i utdanningsammenheng.

For å kunne møte en tekst på som en engasjert og autonom leser, stilles det en del krav til leseren. For å gjøre rede for kravene til leseren, har Blau (2003) utarbeidet sju kjennetegn på performativ literacy, som han også fremmer som trekk ved kompetente lesere (s. 210-214). Disse kjennetegnene kommer også frem i elevenes samtaler som synliggjøres i kap. 5 *Analyse og drøfting av samtaler og tegneseriene*.

Autonome, engasjerte lesere har *kapasitet til å opprettholde fokusert oppmerksomhet* som Blau beskriver som evnen en leser har til å fokusere på den litterære teksten, og at de leserne som påstår å ikke forstå en tekst, ikke har investert nok tid og den oppmerksomheten som behøves. *Vilje til å utsette konklusjoner*, viser til at lesere utforsker tekster som oppleves vanskelig, og at dette innebærer at leseren må takle å stå i usikkerhet over tid og være i stand til å oppsøke det som er krevende i teksten fremfor å unngå det. *Vilje til å ta risiko* forklares som evnen til å prøve ut tolkende hypoteser, å respondere ærlig på det andre legger frem og til å utfordre litterære tekster og normative lesinger av dem. Blau forklarer at enhver fortolkning av en tekst er tegn på at leseren har vilje til å ta risiko, fordi det ligger en risiko i å dele egne refleksjoner dersom hypotesene ikke skulle holde.

Videre viser Blau til *Toleranse for nederlag*, som er viljen til å lese en litterær tekst på nytt dersom man ikke har forstått teksten ved første lesning. Leserens dermed tiltro til at en gjenlesning av teksten kan bidra til å skape forståelse av innholdet. *Toleranse for tvetydighet, paradoks og usikkerhet*, henger ifølge Blau tett sammen med *viljen til å utsette konklusjoner*, men handler i større grad om å akseptere begrensningene i egen forståelse, fremfor tålmodighet og tro på egen evne i problemløsningen. En mindre kompetent leser vil ved motstand lettere gi opp å oppnå forståelse av teksten, enn en mer kompetent leser, som vil trosse frustrasjonene motstanden kan føre til. *Intellektuell raushet og fallbillisme* forklarer Blau ved at leseren viser vilje til å endre mening, sette pris på andres resonnementer til tross for at de ikke samsvarer med egne, og i være kritisk til metodologisk fremgangsmåte i leseprosessen. *Metakognitiv oppmerksomhet*, beskriver han som kapasiteten en leser har til å overvåke og kontrollere sin egen leseprosess. En kompetent leser har evne til å foreta selvkorrigerende grep underveis i egen leseprosess i større grad enn mindre kompetente lesere. Dette gir et metaperspektiv som fører til at leseren er bevisst egen leseprosess, og dermed vet hva som ikke er forstått, og kan dermed justere egen lesing for å opparbeide forståelse på det usikre.

Blau (2003) viser til hvordan man i skolen kan legge til rette for å oppøve litterær kompetanse, ved å anerkjenne at lesing, i likhet med skriving, er en prosess av tekstkonstruksjon som krever tid og evne til å revidere egne forståelser (s. 214). Samtidig understreker han at oppøvelse av metakognisjon er viktig slik at elevene blir i stand til å overvåke egen leseprosess og bli stand til å foreta selvkorrigerende grep ved behov. For å kunne oppnå dette, må elevene ifølge Blau (2003) også få tilgang til tekster som utfordrer dem og byr på motstand, og at undervisningen legger til rette for utforskning med støtte fra lærere (s. 215). Dette masterprosjektet søker å vise hvordan Blau (2003) sine kjennetegn blir synlige i samtaler om en krevende novelle, og hvordan motstand også kan føre til læring.

2.4 Samtaleteori

I masteroppgavens andre forskningsspørsmål, står samtaleteori sentralt, ved at

oppgaven søker å belyse i hvilken grad samtaler kan bli utforskende ut fra de gitte tegneoppgavene. Mercer (2000) har blant annet forsket på hvordan elever fører samtaler når de prøver å løse utfordrende problemstillinger, og har beskrevet tre ulike samtaletyper: *kumulativ*, *disputtpreget* og *utforskende* samtaler. Det er viktig å understreke at denne tredelingen av samtaletyper ikke er et kategoriseringsverktøy for å analysere hele samtaler, men at en samtale vil kunne inneholde sekvenser fra de ulike samtaletypene og at det kan være glidende overganger mellom disse.

Kumulative samtaler beskriver Mercer (2000) ved at samtaledeltakerne støtter hverandres bidrag og bygger videre på det som blir sagt på en gjensidig støttende, ukritisk måte (s. 31-32). Deltakerne gir dermed positiv respons på de bidragene som kommer, uten å være særlig kritiske til det som blir sagt. Dette omtaler Mercer (2000) som svært nyttig i sammenhenger hvor samtaledeltakere skal gjennomføre et felles arbeid (s. 32). Slike trekk er det rimelig å anta at man møter på i dette prosjektet, når elevene sammen skal diskutere og danne en tegneserie.

Samtaler som er disputtpregede blir sett på som det motsatte av de kumulative samtalerne. Mercer (2000) beskriver at slike samtaler er preget av manglende vilje til å ta til seg andre samtaledeltakers synspunkt, i tillegg til at man konsekvent søker å få frem egne synspunkter (s. 97). Dette fører til stor motstand mellom deltakerne, og de vil ofte være kritiske til hverandres bidrag. Siden deltakerne ikke er villige til å ta til seg andres synspunkter, kan kritikken av hverandres bidrag oppfattes som lite konstruktiv, siden den ikke begrunnes. Mercer (2000) skriver videre hvordan dette kan føre til at samtalerne i stor grad består av bastante fraser, og at dette fører til at en felles aktiviteten mer konkurransepreget fremfor et samarbeid (s. 97). Dette er trekk man vil møte på i undervisningssammenheng, siden elevene ikke alltid vil være enige i hverandres tolkninger og ikke alltid vil ha belegg for egne argumenter.

Den tredje kategorien av samtaler, kalles utforskende eller eksplorerende samtaler. Disse samtalerne er ifølge Mercer (2000) preget av at samtaledeltakerne engasjerer seg kritisk, men konstruktivt i hverandres bidrag, og at samtalebidragene får en fortløpende vurdering av de andre partene (s. 98). Det vil si at deltakerne lytter til hverandres bidrag og kommer med konstruktive tilbakemeldinger for å bygge videre på resonnementet. Videre beskriver Mercer (2000) at samtaledeltakerne søker enighet, og at ulike synspunkter kan utfordres og imøtegås ved å begrunne og komme med alternativer (s. 98). Dette fører til at det blir et felles ansvar og å komme frem til et svar, og at resonnementet dermed må være synlig i samtalen. Ifølge Mercer (2000) er det de utforskende som er samtaletypen som er godt egnet i læringsammenheng, fordi samtalen blir en form for «samresonnering» som fører til at deltakerne deler kunnskap, evaluerer bevis og vurderer ulike alternativer på en rettfærdig måte (s. 153). Dette blir dermed en effektiv måte å ta i bruk språk og resonnerer sammen på, som bidrar til å bygge opp under elevens kunnskap og hvordan de kan bruke den effektivt i samhandling. Mercer (2000) understreker imidlertid, ved å vise til observasjonsforskning, at utforskende samtaler forekommer lite i klasserommet når elevene arbeider i grupper, og at mesteparten av samtalerne har trekk fra kumulative- og disputtpregede samtaler (s. 153). Det blir dermed interessant å se om elevene i mitt prosjekt har klart å føre en utforskende samtale i arbeidet med utformingen av tegneseriene sine, og om dette er det best egnede i denne sammenhengen.

3 Analyse av novellen «Kunsten å myrde»

I dette kapittelet vil jeg gi en presentasjon av novellen «Kunsten å myrde» skrevet av Cora Sandel. Først vil jeg gjøre rede for hvorfor vi som studentgruppe valgte nettopp denne teksten og deretter gi et kort handlingssammendrag. Gjennom en nærlesing av novellen, vil jeg gjøre rede for egen tolkning av teksten. For å gjennomføre en hensiktsmessig analyse av det innsamlede datamaterialet i lys av oppgavens problemstilling, har jeg valgt å rette fokus på de tomme rommene som novellen legger opp til (jf. Iser, 1981). Dette er for å kunne understreke hva som kan fremstå fremmed for elevene og føre til et behov for redegjørelse, og hva de vil kunne forstå umiddelbart av tekstens innhold. Som forsker må jeg gjøre en nøye tolkning av novellen for å grunnlegge de didaktiske valgene som er foretatt, i tillegg til å kunne analysere elevenes tolkninger og hvordan de kommer til uttrykk.

3.1 Valg av tekst

Når det kommer til valg av tekst, så er dette noe jeg har valgt ut sammen med studentgruppen og veilederne fra PRANO-prosjektet. Motivasjonen for samarbeidet var at vi ønsket å se på ulike kreative innfallsvinkler i arbeidet med litteraturundervisning, og vi ønsket dermed en tekst med potensial for dette. Som tidligere vist til, legger *Læreplan i norsk* opp til at elevene skal uttrykke seg kreativt og skapende, noe som legger føringer for at man som lærer kan gå inn i litteraturarbeidet i norskfaget med en kreativ og estetisk innfallsvinkel. Med tanke på rammene for datainnsamlingen, var det flere hensyn å ta blant annet når det kom til lengde på tekst, siden vi skulle gå gjennom teksten og gjennomføre våre kreative prosjekt samme dag. Det var derfor viktig å velge en tekstsjanger av kort format, slik at det var mulig å gjennomføre en produktiv nærlesing i forkant av det videre arbeidet. Tanken var også at å arbeide med en kortere tekst skulle bidra til at elevene ikke fant teksten overveldende og at det skulle gi bedre forutsetninger for at de hadde fått med seg innholdet novellen formidler.

Ut fra rammene for innsamlingsdagen, valgte vi derfor å gå for novellesjangeren, siden de kan leses i sin helhet på kort tid. Skei (2006) poengterer også at novellesjangeren egner seg godt til å ta opp og behandle emner og i tillegg til at de gir innsikt i mennesker og hendelser uten å være forenklede (s. 72-73). Videre viser han til hvordan en god novelle søker etter innsikt, og er særlig gode til å formidle en type intensitet og dyp livsopplevelse og livsforståelse (Skei, 2006, s. 73). Ut fra dette kan man si at noveller er egnet til å ta opp store eksistensielle vendepunkt, men i en fortettet form. Motivasjonen for valget ligger dermed også i at sjangeren krever innlevelse og et tolkningsarbeid fra leserens side, noe som er svært sentralt i flere av studentenes prosjekter.

I diskusjonen rundt valget av tekst var vi innom flere forfattere og verk, både av eldre og nyere dato, før vi fikk gjennom en idémyldring sammen med praksislærer og veiledere kom frem til å velge en av Cora Sandel sine noveller, da disse tar opp tematikker som har overføringsverdi i dagens samfunn. Valget falt på «Kunsten å myrde», som var en novelle vi så stort potensial i på grunn av tematikkene den tar opp og tolkningsrommene den legger opp til. Vi anså dette som en klassisk tekst som likevel kunne ha overføringsverdi til dagens samfunn, og dermed bidra til å vise eldre teksters relevans i dagens litteraturundervisning. For å legge til rette for tolkningsarbeidet og tegneoppgavene i mitt prosjekt, var det viktig å finne en novelle der elevene ved bruk av egne forkunnskaper og

erfaringer kunne fylle ut tomrom og skape mening av innholdet (jf. Iser, 1981) som de også kunne overføre til tegneseriene sine gjennom induksjon (jf. McCloud, 1994). I diskusjonen av egne tolkninger, skulle også elevenes litterære kompetanse (jf. Blau, 2003) komme til syne i samtalene som ble tatt opp. Gjennom analysen av tegneserier elevene har produsert, og samtaleopptak fra gjennomførelsen av tegneoppgaven, vil jeg synliggjøre hvordan novellen møter disse kravene og fungerer som et hensiktsmessig bidrag i litteraturundervisning.

3.2 Handlingssammendrag

«Kunsten å myrde» er en novelle utgitt av den norske forfatteren Sara Cecilie Margareta Gørvell Fabricius (1880-1974), under pseudonymet *Cora Sandel* i 1935 i tekstsamlingen *Mange takk, doktor*. Ut fra novellens første linje, hvor det står «Grands Sables 1920», kan man anta at dette er stedet handlingen foregår i. Grands Sables er en ferieøy som ligger nordvest i Frankrike. Novellen begynner *in medias res*, og handler om krigsenken Francine som nettopp har mistet kusinene sin Germaine til selvmord. Francine arbeider som tjenestepike hos en kvinne som omtales som «Madam». Madammen er også novellens forteller, og leseren ser fortellingen gjennom hennes perspektiv. Novellen skildrer samtalen Francine og Madam har i etterkant av Germaines begravelse, og skildrer hvordan Francine håndterer og snakker om dødsfallet. Som leser får man ikke innblikk i Germaines perspektiv, men hennes historie formidles gjennom samtalen mellom Francine og Madam gjennom en veksling mellom novellens hoved- og rammefortelling. Novellens hovedfortelling fortelles dermed gjennom samtalen mellom Madammen og Francine hvor de forteller om Germaine og hennes liv, mens rammefortellingen skildrer novellens nåtid og består eksplisitt av samtalen mellom dem som foregår på kjøkkenet.

Samtalen mellom Francine og Madammen avslører stadig flere tragiske hendelser etter hvert som Francine deler mer og mer om kusinens liv. De snakker om hvordan Germaine har tatt sitt eget liv, og hvordan hennes egen familie hadde snudd ryggen til henne. Hun hadde blitt gravid utenfor ekteskap for andre gang, angivelig etter overgrep fra en eldre mann i huset hun tjenestegjorde i. Francine avslører at foreldrene mente at Germaine hadde blitt mentalt forstyrret, og at de nærmest forventet at hun gjorde av med seg. Måten de hadde gitt uttrykk for denne forventningen på, var ved å henge klessnoren synlig i kleskottet og la døren stå åpen slik at Germaine skulle se det. Enda mer uhyggelig er det at Francine virker å være likegyldig med det som har hendt, og understreker ved flere anledninger at det måtte gå slik ut fra måten Germaine hadde handlet på. Til å begynne med later det til at Madammen er preget av det Francine forteller om kusinen, men desto mer Francine forteller om Germaine, ender hun til slutt opp med å si seg enig med Francine om at det var til det beste at det endte slik.

3.3 Egen tolkning av teksten

I det følgende vil jeg gjøre rede for egen tolkning av novellen gjennom en nærlesning av den. Som sagt innledningsvis i kapitlet, vil jeg legge fokuset på de noen av de tomme rommene (jf. Iser, 1981) som novellen legger opp til, og vise hvordan jeg tolker disse. Beret Wicklund (2022) viser til hvordan novellens historie fortelles gjennom ulike diegetiske nivå, som gjør at vi får høre om Germaines liv i tillegg til at vi får innblikk i

Francine og Madammens synspunkter på selvmordet (s. 208). I denne novellen er det horisontalt delegert narrasjon, som Rolf Gaasland (1999) forklarer som at «fortellerstemmen delegeres fra én forteller til en annen som befinner seg utenfor den første fortellerens historie» (s. 26). Her foregår delegeringen ved at Madammen som jeg-forteller, i stor grad refererer til det Francine forteller om kusinens liv. Hennes replikker blir gjengitt som sitater gjennom hele novellen. Slik sett delegerer Madammen fortellerhandlingen til Francine, og siden karakterene befinner seg innenfor det samme fiksjonsuniverset, blir delegeringen horisontal.

3.3.1 Maktforhold

Novellen har også en retrospektiv fortellerteknikk, som vil si at fortellingen gir tilbakeblikk på det som har hendt tidligere. Dette er ifølge Mads B. Claudi (2010) en teknikk som fører til at spenningen i fortellingen knyttes til det som har skjedd før handlingen tar til, heller enn til det som skal skje (s. 147-148). Det vil si at både Madammen og vi som lesere stadig får vite mer om Germaines liv før hun døde. Rammefortellingen er også i presens, helt fra første setning, og leseren opplever Francines fortelling samtidig som Madammen. Det later også til at Francine holder tilbake mer av informasjonen rundt Germaines dødsfall i begynnelsen av novellen, sammenlignet med slutten. I starten av novellen spør Madammen om hvordan den unge kvinnen har gått bort, og man kan tolke det som at Francine holder tilbake informasjon når Madammen skildrer følgende: «Francine knep munnen sammen, og jeg vilde ikke spørre mere» (Sandel, 1935, s. 76). Det kan være flere grunner til at Francine velger å holde tilbake informasjon i begynnelsen av novellen, blant annet at Francine ikke føler at hun er i posisjon til å dele informasjonen, eller at hun er redd for å bli assosiert med kusinen sin og dermed risikere å miste arbeidet sitt. Også når Francine forteller om at Germaine har vært hjemme den siste måneden, later det til at hun holder tilbake informasjon, og Madammen beskriver at: «Hun åpner munnen for å si mere. Lukker den så fast igjen som over ting det nærmere betenkt er tjenligst i tie med» (Sandel, 1935, s. 78). Her har ikke Francine fortalt at Germaine antagelig var gravid igjen, men legger opp til at det ligger noe mer bak at Germaine var hjemme, enn at hun var syk. At Francine holder tilbake informasjon kan være en indikasjon på at hun ikke forteller alt til Madammen, og at det kan ligge enda mer bak selvmordet enn det som kommer frem i samtalen.

Det skjer dog en endring i samtaledynamikken, hvor det virker som at Francine er mer komfortabel med å dele informasjon om kusinen. Dette skjer etter at Madammen har fått vite at Germaine etterlot seg et barn, og hun er på vei ut av rommet. Endringen forekommer i følgende utdrag:

Det dreier sig om en foreldreløs guttunge også, en liten stakkar på fem år, for hvem man intet kan gjøre. Jeg reiser mig for å gå. Da sier Francine, hun sier det i en nesten opmuntrende tone, og mener tydelig slett ikke å føre oss op i noget drama: «Det var så menn fort gjort. Hun gjorde det selv». (Sandel, 1935, s. 79-80).

Utdraget legger opp til et tomrom hvor leseren selv må tolke det som skjer. Her tolker jeg det som at Francine forstår at hun holder på å miste Madammens oppmerksomhet, og dermed er nødt til å komme med mer informasjon for å holde samtalen i gang. Det er også mulig å tolke utdraget ironisk, ved at det virker som at Francine liker å sladre, og at Madammen ikke forstår at hun blir manipulert av tjenestepiken. Det virker også som

Francine godter seg med å dele denne informasjonen, siden hun har en oppmuntrende tone. Hele samtalen sier noe om hvordan maktforholdet mellom de ulike karakterene utartes i novellen. Det kommer tydelig frem at Francine arbeider for Madammen, og at hun dermed er hennes overordnede. Måten Francine forteller om sin kusine på, fører dog til en ubalanse i dette maktforholdet som jeg tenker at strider noe med datidens normer. Ved å utlevere kusinene sin, får Francine en form for makt over historien til den døde. Vi som lesere får ikke vite hvordan Germaine egentlig hadde det, men får dette formidlet gjennom samtalen mellom Francine og Madammen. Ut fra novellen er det ingenting ved Germaine som vitner om makt. Hun har ingen makt over egen livssituasjon, og ender tilslutt med å rømme fra den ved å ta livet sitt. Francine er også i den situasjonen at hun ikke har makt over sin egen livssituasjon. Hun kommer fra dårlige kår, og må arbeide for å overleve. Samtidig, gjennom å formidle Germaines situasjon, får hun en form for makt ved at hun formidler den dødes historie og setter seg selv i et bedre lys. Heming H. Gujord (2020) betegner også denne makten over fortellingen som en mot-makt i relasjon til Madammen som arbeidsgiver (s. 169). Ved å fortelle om alle de gale valgene Germaine har tatt, bygger hun seg selv opp som mer anstendig. Dette gjør at hun får en slags makt over Madammen, ved at hun vet mer om Germaines situasjon. Likevel, later det til at Madammen har en viss skepsis overfor «orakelet Francine», som kommer frem i følgende utdrag: «Jeg ønsker, jeg aldri hadde innlatt mig i samtale med orakelet Francine. Hun har en tilbøielighet for uttalelser med dobbeltbunn, de kan tydes på flere måter, akkurat som dem i Delfi¹» (Sandel, 1935, s. 79). Ut fra dette virker det som at Madammen er usikker på om hun kan stole på det Francine forteller. Dette etablerer også et tolkningshull, ved at flere av Francines replikker er flertydige, som bidrar til at det hun sier kan bety flere ulike ting, og at leseren må tolke dette fortløpende.

Til tross for Madammens skepsis, ender novellen med at hun sier seg enig med Francine om at selvmordet var til det beste. Den retrospektive fortellerteknikken, som fører til at både Madammen og vi som lesere stadig får mer innsikt i tilbakeblikkene, kan være en grunn til dette. Det er også interessant å se på hvordan Madammens beskrivelse av Germaine endrer seg ettersom Francine forteller. I starten av novellen, før Francine har fortalt mye rundt det som har hendt, beskriver Madammen Germaine med positive ord, og sier blant annet at «Germaine var en pen pike, med noget blidt, men også svært forsagt i sitt vesen.» (Sandel, 1935, s. 76). Senere i novellen, etter at Francine har delt mer informasjonen om Germaine og omtalt henne svært negativt, gjør Madammen det samme. Blant annet tenker Madammen følgende om Germaine: «Nå ser jeg tydelig Germaine for mig, husker ting ved henne jeg ikke selv visste, jeg hadde lagt merke til. Ble, forsagt, forskremt i øinene, usikker i smilet -- --» (Sandel, 1935, s. 80). Dette tolker jeg som at Madammen blir påvirket av det Francine sier om kusinen, og at hun dermed endrer sitt bilde på henne. På denne måten har Francine en enorm makt over den døde, og den dødes omdømme, ved at hun klarer å endre andres måte å se på henne på. Dette kan også henge sammen med delegeringen av fortellerstemmen, som bidrar til å forskyve maktforholdet mellom de to karakterene. På samme måte som at Madammen gir fra seg autoriteten som forteller når hun gjengir det Francine sier, gir hun opp sine egne verdier når Francine overbeviser henne om at det var best at det gikk slik.

3.3.2 Etske perspektiver i novellen

Novellen «Kunsten å myrde» skildrer en tid da det var et tydelig klasseskille og en sterk

¹ Orakelet i Delfi var viet til guden Apollon, og skulle gi hans svar de til i byen som ville rådspørre han (Østby, 2019). Østby (2019) viser til at de overleverte kildene viser kompliserte og tvetydige svar fra orakelet.

kristen moral i samfunnet, som bidro til at valg som ble ansett som upassende kunne få fatale konsekvenser. I dette tilfellet kommer også konsekvensen frem i novellens tittel, som indikerer at det har skjedd et mord til tross for at Germaine har tatt sitt eget liv. Selve tittelen blir dermed et tomt rom som leseren må nøste opp i for å finne ut av mordet. Tittelen viser også en intertekstualitet, ved at formuleringen «Kunsten å», som viser til at man mestrer en ferdighet eller egenskap, også er mye brukt i teksttitler. Kunsten i dette tilfellet blir i drive noe til å ta sitt eget liv, uten å selv bli stilt til ansvar. Dette kan beskrives som det perfekte krimplot, hvor morderen kommer unna, dersom det i det hele tatt er et mord. Tittelen skaper dermed også et tomrom ved å åpne for at den kan ha ulike betydninger. I dette tilfellet er det Germaines familie som kommer unna med mord. Dette kommer frem ved at novellen skildrer Germaines tragiske skjebne, i tillegg til hvordan menneskene rundt henne har drevet henne til dette, og likevel fraskriver seg ansvaret. Dette kommer godt frem i Francines holdninger overfor selvmordet, i tillegg til at hun forteller om hvordan Germaines familie forventet og la til rette for at hun skulle ta livet sitt. Det synliggjør følgende utdrag:

Men Francine har fremdeles sin egen opfatning, og det er henne om å gjøre å få den slått fast: «Hun var ikke å beklage, madame. Hun kunde opført sig anstendig. Vi var lei henne alle sammen, fordi hun ikke kunde opføre sig anstendig. Og da det blev slik en gang til, og der alt var en gutt å fø op, så –» (Sandel, 1935, s. 81).

Francine er opptatt av at kusinen ikke har oppført seg anstendig, og at det derfor var på sin plass at det gikk slik med henne. Hun fremstår også som den rake motsetningen til Germaine, ved at Madammen beskriver henne som «ett fornuftig og pålitelig menneske, som skjønner, at behøves man, så behøves man» (Sandel, 1935, s. 75). Det kommer aldri frem direkte hvorfor Francine fremstiller kusinen så negativt, og det blir dermed opp til leseren å tolke dette. Hun fullfører heller ikke setningen eller sier eksplisitt at hun er glad for at Germaine døde, så det blir også opp til leseren å fylle inn resten av resonnementet hennes. På denne måten appellerer Francine til en allmenn moral som også bidrar til å overtale Madammen til å bli enig med henne og Germaines familie. Dette er ikke helt ulikt hvordan leseren også overtales av Francine, ut fra hvordan man fullfører setningen, og dermed kan ende opp som «medskyldig» i drapet på Germaine.

Ved å utlevere sin egen kusine, og vise til alt hun har gjort feil, bygger hun opp sitt eget omdømme ved å vise seg som en pliktoppfyllende pike som handler anstendig. Hun viser til at Germaine hadde tatt flere dårlige valg som førte til at andre måtte betale og bistå henne. Hun forteller blant annet om at faren til Germaines fem ått gamle sønn var en utenlands sjømann, i tillegg til at hun var gravid for andre gang med en gammel kar (Sandel, 1935, s. 78, 81). Francine forteller at den gamle mannen stadig var etter Germaine, og det kan derfor tolkes som at hennes andre graviditet kommer som følge av et overgrep. Til tross for at det antagelig er snakk om overgrep, viser Francine ingen sympati overfor kusinen sin. Dette sier noe om datidens holdninger, og at kvinner stod til ansvar for egne graviditeter, selv om det var snakk om overgrep, og at de selv måtte ta konsekvensen. Slike holdninger er fortsatt aktuelt i dag, og kan være noe elevene trekker inn dersom de for eksempel er kjent med abortdebatten som foregår i USA i dag, hvor kvinner nektes abort til tross for at unnfangelsen har skjedd under overgrep, og at de da er nødt til å ta konsekvensen av å ha blitt gravid.

3.3.3 Symbolikk

En av symbolikkene jeg forventet at elevene kom til å legge merke til, er referansen til de europeiske stormaktene Frankrike og Tyskland som ligger i navnet til karakterene Francine og Germaine. Det som ved første øyekast virker motstridig, er at Germaine er offeret i historien, siden Tyskland av mange blir ansett som en syndebukk ut fra et krigshistorisk perspektiv. Her påpeker Gujord (2020) at årstallet Sandel har datert novellen til er avgjørende, og at 1920 var året Versailles-traktaten ble virksom og Tyskland fortsatt ble ansett som et offer (s. 177). Dette er relevant for hvordan vi som lesere tolker novellen, og sier mye om maktforholdet mellom karakterene. Gujord (2020) viser til hvordan arbeidermakt og kapitaleiere forholder seg til hverandre i nærstrid, og hvordan dette gikk ut over vanlige mennesker og etablerte skiller i samfunnet, slik som mellom Madam og de to jentene (s. 178). Dette kommer også frem i novellen ved at fremfor å knytte selvmordet til Germaine opp mot de sosiale problemene som samfunnet har, retter Madam og Francine fokuset på individuell skyld og at det er hennes egen feil at det gikk slik. Både Madammen og Francine slår seg til ro med at Germaine har handlet uanstendig, og at det derfor nærmest er til pass for henne at det endte slik.

En annen symbolikk novellen legger opp til, men som ikke nødvendigvis elevene kommer til å legge merke til umiddelbart, er hvordan Francine representerer det anstendige, mens Germaine representerer det uanstendige ut fra samfunnsnormene. I likhet med sin egen oppvask, er Francine et symbol på det rene og korrekte, mens Germaine symboliserer det skitne og urene ut fra datidens syn på barnefødsel utenfor ekteskap. Francine har også barn, men det kommer frem at hun er krigsenke, og det er dermed rimelig å anta at hun fikk barn etter at ekteskapet var innvilget. Hun oppfører seg dermed anstendig og korrekt ut fra datidens normer, noe som bidrar til å danne enda et tolkningsrom ved at dagens elevene ikke nødvendigvis vil forstå hvorfor Francine har disse holdningene overfor sin egen kusine. Det står ikke direkte skildret at Francine handler etter normen, men det blir påpekt ved flere anledninger at de har behov for henne, og det legger dermed opp til at leseren må tolke behovet de har for henne.

Mot slutten av novellen påpeker Francine at det var godt at Germaine ikke druknet seg i brønnen, og at det var bra at hun heller hengte seg i kleskottet. Det kommer frem i følgende utdrag: «Og vel var det hun ikke sprang i brønnen. De var redd hun skulde finne på det. Og en brønn -- --» (Sandel, 1935, s. 82-83). En forklaring på hvorfor hun synes at det var bra at hun ikke druknet seg kommer heller ikke direkte frem i teksten, noe som gir rom for tolkning fra leserens side. Som sagt kan Francine og oppvasken hennes være et symbol på det rene og korrekte, og jeg tenker at dersom Germaine hadde druknet seg i brønnen, hadde det rene vannet til Francine blitt påvirket og dermed blitt skittent. En tanke som slår meg, er at Francine er lettet over at ingen andre enn familien har sett at Germaine tok livet sitt, og at dersom hun hadde tatt livet sitt ved å gå i brønnen, ville det vært synlig for andre, og dermed kunne tanken om at det faktisk var mord, dukket opp. Det at vannet i brønnen hadde blitt skittent av at Germaine hadde tatt livet sitt der, kan være en metafor på at Francine sitt omdømme hadde blitt «skittent» ved at hun hadde bidratt til mord. Ved at ingen andre enn familien har sett at hun tok selvmord, eier de også en form for makt over historien, ved at ingen andre kan fortelle om hvordan Germaine mistet livet. I denne sammenhengen blir kleskottet Germaine hengte seg i et symbol på det private og det som tilhører familien, mens brønnen blir et symbol på det offentlige samfunnet og en felles ressurs.

4 Datainnsamling og metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for masterprosjektets innhold og belyse studiens hva, hvordan og hvorfor. Jeg vil fortløpende vise til og begrunne de metodiske valgene som er foretatt i de ulike delene av forskningsarbeidet, og begrunne utvalget av elevene som er plukket ut som informanter. Først vil jeg si gjøre rede for studiens forskningsdesign og den hermeneutiske tilnærmingen datamaterialet analyseres ut fra. Videre vil jeg presentere det forberedende arbeidet knyttet til datainnsamlingen og gi en presentasjon av oppgavene som ble gitt. Her vil jeg også vise til utvalg av elever og elevprodukter, i tillegg til å gjøre rede for selve gjennomføringen av datainnsamlingen. Det forberedende arbeidet synliggjør også refleksjoner rundt metodenes styrker og svakheter. Som avslutning av dette kapittelet vil jeg forklare hvordan det innhentede datamaterialet har blitt bearbeidet.

Med denne redegjørelsen søker jeg å være etterrettelig i tillegg til å gi leseren innsikt i den helhetlige forskningsprosessen og hvordan dette påvirker sluttresultatet. Neteland og Aa (2020) understreker at kvaliteten på arbeidet vil øke dersom man søker å være etterrettelig ved å være tydelig på hva man gjør, hvordan man gjør det og på hvilken måte forskeren selv påvirker forskningen (s. 15). Redegjørelsen av de metodiske valgene danner dermed et viktig vurderingsgrunnlag av studiens gyldighet. I vurderingen av forskningens kvalitet, vil drøfting av forskningens reliabilitet og validitet være viktig. Reliabilitet omtales av Neteland og Aa (2020) som forskningens pålitelighet, og de viser til at høy reliabilitet innenfor kvalitative studier kan for eksempel være at to forskere som er uavhengig av hverandre ville ha kategorisert en ytring fra datamaterialet i samme kategori (s. 15). I mitt tilfelle har jeg tatt i bruk lydopptak, og reliabiliteten handler derfor blant annet om kvaliteten på samtaleopptakene, og hvorvidt datamaterialet lar seg tolke likt av flere forskere. Videre beskriver de validitet som gyldigheten og relevansen til forskningen, og handler om hvorvidt vi som forskere har gyldig bakgrunn for å besvare problemstillingen som er satt (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Til tross for at dette et kvalitativt forskningsprosjekt, og det dermed vil være krevende å måle studiens reliabilitet, vil en detaljert presentasjon av datainnsamlingsmetodene og valg knyttet til gjennomføring og bearbeiding av datamaterialet, bidra til å skape etterrettelighet og dermed øke oppgavens validitet.

4. 1 Forskningsdesign

Det overordnede målet for masterprosjektet var å undersøke hva slags potensiale ulike tegneoppgaver kan ha i arbeidet med tolkning av skjønnlitteratur. For å belyse problemstillingen har jeg derfor valgt å benytte kvalitative metoder. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) viser til at man i kvalitative forskningsmetoder er mer opptatt av å forstå og beskrive noe heller enn å se på tallmaterialer, og at man tar i bruk de kvalitative forskningsmetodene for å kunne si noe spesifikt om sosiale mønstre innenfor ulike områder (s. 93). Dette samsvarer også med problemstillingens formulering, ved at jeg i denne studien vil være opptatt av å beskrive mønstre innenfor estetisk lesing, grad av induksjon og litterær kompetanse, fremfor å se på tallmaterialet. Dette er kompetanser som vanskelig lar seg tallfeste, og det vil dermed være mer hensiktsmessig å beskrive og forstå mønstre. Siden studien tar for seg hvordan disse to ulike tegneoppgavene fungerte i en elevgruppe, kan man si at forskningen inngår i det

Johannessen et al. (2016) definerer som et *casedesign*. Det beskriver de som en inngående studie av en enhet innenfor en avgrenset kontekst (Johannessen et al., 2016, s. 204). I dette tilfellet blir enheten klassen som deltar i prosjektet, og den avgrensede konteksten rammene for oppgaveløsningen, altså det konkrete undervisningsopplegget.

For å besvare problemstillingen som er satt, har jeg tatt opp og transkribert to samtaler fra oppgaveløsningen, i tillegg til to elevprodukt i form av elevgruppens tegneserier. Dette har jeg analysert og fortolket i lys av hverandre, noe som fører til en fortolkende forskerrolle fra min side, og at forskningen på denne måten tar utgangspunkt i det hermeneutiske vitenskapssynet. Ved å innta et hermeneutisk perspektiv, og dermed tolke de ulike delene av analyse materialet ut fra hverandre, vil jeg som forsker få bedre innsikt i elevtegningene ved å vise til samtalene og omvendt. Dette gir meg som forsker bedre grunnlag til å analysere og drøfte datamaterialet som er samlet inn. Også min egen tolkning av novellen vil påvirke hvordan jeg forstår datamaterialet som er samlet inn. Ola Harstad (2020) forklarer at hermeneutikk kan oversettes med fortolkningslære, og viser videre til hvordan Gadamer's tenkning førte til at hermeneutikken gikk fra å være et vitenskapelig anliggende, til å også inkludere menneskets erfaring i fortolkningen (s. 32). Videre viser han til hvordan forståelsesprosessen er i dialog med teksten, ved at vi stiller spørsmål til teksten som igjen genererer til nye spørsmål i en ekspanderende bevegelse. Dette omtaler han som den hermeneutiske sirkelen, som betegner samspillet mellom del og helhet, og hvordan de tolkes i lys av hverandre (Harstad, 2020, s. 33). Det innebærer altså å ta fra hverandre helheten som datamaterialet utgjør og finne ut hvordan disse kan belyse hverandre før man setter det sammen til en ny helhet. Han understreker også viktigheten av å gjøre seg kjent med forskningsfeltet man forsker innenfor og at man som forsker aktivt forholder seg til dette i egen forskning (Harstad, 2020, s. 33). Dette bidrar til at man ser forskningen ut fra tradisjoner og autoriteter innenfor forskningsfeltet.

Sett i forskningssammenheng søker dermed å fortolke datamaterialet i lys av de ulike delene og konstruere nye meningssammenhenger ut fra dette. For å kunne gjøre rede for hvordan de to ulike tegneoppgavene gir tilgang til elevenes tolkninger og litterære kompetanse, har jeg valgt å analysere transkripsjonsmaterialet (vedlegg 5 & 6) med bruk av Mercer (2000) sine begreper om samtaledynamikk, og Blau (2003) sine kategorier om litterær samtale. Tegneseriene har jeg analysert ved bruk av McCloud (1994) sine begreper knyttet til tegneserier. I tillegg har jeg inkludert begreper fra resepsjonsteorien ved å knytte elevenes tegneserier opp mot Iser (1981) og Rosenblatt (1994) sine perspektiver for å poengtere hvordan elevenes tolkninger kommer til uttrykk i tegningene. Iser sine teorier bygger også på hermeneutikken etter Gadamer (Eagleton, 2005, s. 69). Det etableres dermed en sammenheng mellom forskningsmetodens hermeneutiske perspektiv og analyseperspektivet fra resepsjonsteorien som benyttes i denne oppgaven.

4.2 Forberedelse til datainnsamlingen

Som sagt innledningsvis i masteroppgaven, er jeg en del av PRANO-prosjektet, som har gitt oss som studenter muligheten til å bli kjent med elevene og deres arbeidsmetoder før vi satte i gang med egen datainnsamling. Sammen med fire medstudenter gjennomførte vi forberedende undervisningsarbeid rettet mot egne prosjekter. Samtlige på gruppen ønsket å arbeide med ulike innfallsvinkler til arbeid med litteratur, og

praksisperiodene ble dermed benyttet til litteraturundervisning. Praksisperioden var todelt, slik at vi hadde en periode over to uker i høstsemesteret 2022 og en periode på én uke i vårsemesteret 2023. I det følgende vil jeg beskrive det forberedende arbeidet som dannet grunnlaget for datainnsamlingen til denne oppgaven.

4.2.1 Forberedende arbeid, høstsemesteret

I det forberedende arbeidet i høstsemesteret, fokuserte jeg og medstudentene mine som sagt på ulike arbeidsmetoder i litteraturundervisningen, og benyttet blant annet tegning, dramatisering og litterære samtaler som fremgangsmåter. Dette var for å skape et grunnlag for videre kreativt arbeid grunnmuren i våre masterprosjekt. Sentralt i arbeidet som tok for seg ulike tegneoppgaver, fokuserte vi på å legge til rette for at elevene skulle oppleve mestring. Dette er også noe Brooks (2009) understreker som sentralt i arbeidet med tegning, ved at det i den pedagogiske atmosfæren skal være respekt og støtte for ulike ideer og at man som lærer må sette pris på elevenes tegninger og de ideene og informasjonen de representerer (s. 339). Dette gjorde vi ved å rette fokuset på at elevene skulle tegne slik de selv ønsket og ved å unngå å kreve at de tegnet noe spesifikt fra den litterære teksten.

Vi var også opptatt av at elevene skulle utvikle tegneferdighetene sine og bli mer komfortable med denne arbeidsmetoden slik at de også kunne ta tegning i bruk som verktøy i arbeid med skjønnlitteratur. Dette er også noe Brooks (2009) fremhever, ved at tegninger kan gi verdifull innsikt i barns vitenskapelige tenkning og oversikt over den kognitive utviklingen, og ved at elevene utvikler tegneferdighetene sine vil dette gi muligheter for at de kan benytte tegning på nye nivåer og i ulike sammenhenger (s. 340). Vi la dermed til rette for at elevene skulle utvikle tegneferdighetene sine etter hvert som vi arbeidet med tekster. Dette gjorde vi ved å oppmuntre til å tegne inn detaljer eller elementer som ikke var tydelig beskrevet i tekstene vi arbeidet med. Ved å legge til rette for arbeid med tegning som førte til utvikling i tegneferdigheter og vise til ulike måter å bruke tegning på, var tanken at dette skulle bli ferdigheter elevene kunne ta i bruk i senere oppgaveløsinger på andre nivåer og i andre fag også. Utviklingen i tegneferdigheter skulle dermed bidra som et dynamisk verktøy elevene kunne ta i bruk ved flere anledninger for å visualisere egen refleksjon.

I det forberedende arbeidet la vi også vekt på å skape et grunnlag for gode litterære samtaler siden dette var sentralt for flere av studentenes prosjekter. Vi hadde et særlig fokus på samtaler der elevene skulle utforske tekster og vise til hvordan de tolket og forstod de ulike tekstene vi arbeidet med. Ifølge Mercer (2000) har utforskende samtaler stort potensial for læring, og slike samtaler er preget av at deltakerne klarer å finne nye måter å skape mening på ved å utfordre hverandre konstruktivt (s. 153). Det ble dermed viktig at elevene skulle snakke om elementer fra litteraturen som ikke hadde noen fasitsvar, men som skulle stimulere til diskusjoner blant dem slik at de skulle få øve seg på å diskutere egne tolkninger og danne mening sammen. Sentralt i tilretteleggingen av utforskende samtaler og deltakelse var å etablere det Hennig (2012) betegner som et godt samtalemiljø, hvor fokuset ligger på inkludering, tillit og respekt blant elevene (s. 123). Han beskriver etableringen av et fellesskap som sentralt, og at elevene trenger å bli kjent med hverandre som samtalepartnere (Hennig, 2012, s. 124). Dette anså vi som svært viktig i samtalene hvor de skulle snakke om egne tolkninger, siden det kunne være krevende for elevene å dele egne refleksjoner rundt tekster i frykt for å motta negativ

respons. Vi opplevde at klassen hadde et trygt samtalemiljø og at mange av elevene bidro i både gruppe- og plenumsdiskusjoner, men valgte likevel å gjennomføre flere samtaleaktiviteter for at elevene skulle øve på situasjonen. Elevene fikk derfor trening på å diskutere tekster to og to, i mindre grupper og i plenum, med innspill fra studentene. Vi opplevde at elevene hadde behov for innspill og påvirkning fra vår side, men trappet ned på dette etter hvert som vi opplevde elevene som mer selvgående i samtaleaktivitetene.

4.2.2 Forberedende arbeid, vårsemesteret

I det forberedende arbeidet i vårsemesteret, ble det større fokus på egne masterprosjekt og datainnsamlingen til dette. Det var også i denne praksisperioden at datamaterialet til oppgavene skulle innhentes. Som del av det forberedende arbeidet planla jeg og medstudentene mine hvordan dagen for datainnsamlingen skulle foregå. Grunnet en uforutsett hendelse på praksisskolen, valgte vi å invitere elevene til NTNUs campus en dag for å gjennomføre datainnsamlingen. Dette krevde dermed at vi la en strukturert plan for dagen slik at alle studentene på gruppen skulle få hentet ut datamaterialet de trengte til egne masterprosjekt. Vi planla at den første undervisningsøkten skulle være felles for alle elevene og bestå av en gjennomgang av novellen «Kunsten å myrde», før vi fordelte timene for resten av dagen mellom oss til videre arbeid og datainnsamling². Etter at planen for datainnsamlingsdagen var lagt, utarbeidet vi egne undervisningsopplegg som skulle være utgangspunktet for datainnsamlingen til egne prosjekter.

Som forberedelse til egen datainnsamling, utarbeidet jeg to ulike tegneoppgaver som en del av elevgruppen skulle gjennomføre på datainnsamlingsdagen og som skulle bli datamaterialet mitt. Oppgavene skulle gjennomføres i grupper på 3-4 elever. Oppgavene er formulert ulikt, og forskjellen mellom de to oppgavene er at Oppgave 1 ber om at elevene tegner noe eksplisitt fra novellens handlingsforløp, mens Oppgave 2 ber om at de tegner noe implisitt fra teksten og dermed krever tolkning i større grad. Oppgave 1 (vedlegg 4) ber om at elevene tegner tre sentrale hendelser fra novellen og sette dette sammen til en tegneserie. Oppgaveformuleringen understreker at det skal være tre hendelser som er sentrale for novellen, og at de sammen på gruppen må diskutere hvilke tre hendelser de vil inkludere i sin tegneserie. Dette skulle bidra til å stimulere til en utforskende samtale hvor elevene måtte argumentere for egne synspunkter og bli enige om hvilke hendelser de skulle inkludere. Oppgave 2 (vedlegg 4) ber elevene om å tegne en tegneserie som illustrerer maktforholdet mellom karakterene Madam og Francine i novellen. Også i denne oppgaveformuleringen understrekes det at elevene må diskutere i gruppen for å velge ut hva de skulle tegne. Hensikten med denne formuleringen var at det skulle stimulere til en utforskende samtale hvor elevene skulle diskutere sine tolkninger for å bli enige om hvordan de skulle løse oppgaven.

Oppgavebeskrivelsene tilsa at elevene skulle lage tegneserier ved å fylle ut tre ruter på oppgavearket de fikk utdelt. Som vist til i innledningskapittelet, falt valget på tegneserier som medium, da jeg opplever dette som en ressurs med mye potensiale, men som til tross for dette er lite forsket på når det kommer til litteraturundervisning i skolen. Dette er også et medium som kan bidra til å visualisere elevenes tekstuelle og intertekstuelle

² PRANO-gruppen som skulle undersøke ulike kreative innfallsvinkler til litteraturundervisningen, bestod av Johannes Bakken Aashamar (2023) som undersøkte litterære klasseromssamtaler, Helene Rødal Høgseth (2023) som forska på dramatisering i undervisning, og Andrea Sæterlid (2023) som tok for seg kreativ skrivning.

literacy i selve utformingen av tegneseriene deres og hvordan de tar i bruk virkemidler. Bakgrunnen for at valget falt på å ha tre ruter på oppgavearkene, var i stor grad preget av datainnsamlingsdagens omfang og rammer. Det måtte være en oppgave som ikke krevde for mye tid, samtidig som at det var viktig at elevene fikk nok ruter til å utforme tegneserien sin i. En annen begrunnelse for valg av antall tegneserieruter, var at dette krever at elevene tar i bruk det de vet om tegneseriemediet og velger ut de virkemidlene og hendelsene som best illustrerer det oppgaven ber om. Dette vil dermed også synliggjøre deres litterære kompetanse, og være et visuelt uttrykk på hvordan dette kommer til syne.

Et annet poeng med tegneseriene, var at de skulle visualisere hvordan elevene tolket novellen. Her var tanken at måten elevene utformet tegneserien og karakterene på, ville si mye om hvordan de tolket teksten. I tråd med Iser (1981), var tanken at elevene skulle fylle ut de tomme plassene i teksten basert på sine forkunnskaper og egne erfaringer. Dette ville kreve at elevene veksler mellom det Rosenblatt (1994) omtaler som efferent og estetisk lesing (s. 22). Den estetiske leseprosessen er, som vist til i teorikapitlet, knyttet til det som skjer i løpet av selve lesingen og hvordan elevene forstår og opplever teksten, mens den efferente i større grad er knyttet til det som skjer etter lesingen og hvordan man bearbeider teksten (s. 23-24). Til tross for at Rosenblatt (1994) beskriver to ulike leseprosesser, understreker hun også at disse ikke er rake motsetninger, men at leseren beveger seg mellom posisjonene ut fra formålet med lesingen (s. 292). På bakgrunn av dette, var det viktig å utforme oppgaver som la til rette for at elevenes tolkninger skulle synliggjøres og at de dermed måtte ta i bruk de ulike leseposisjonene for å både tolke og hente ut den nødvendige informasjonen de trengte i oppgaveløsningen.

Med formål om å studere hvordan ulike oppgaver stimulerer til utforskende samtaler hvor den litterære kompetansen blir fremtredende, la jeg i gjennomføringen av oppgavene opp til elevstyrte samtaler. Et mål med litteraturundervisningen, er ifølge Blau (2003) at elevene opparbeider seg litterær kompetanse, og viser blant annet til at performativ literacy bidrar til at elever kan prestere som autonome, engasjerte lesere av krevende tekster på ulike nivåer i utdanningen (s. 210). Dette målet kan knyttes til LK20, som primært legger føringer for undervisningen, og dermed bidra til å legitimere bruken av elevstyrte samtaler i dette masterprosjektet. *Læreplan i norsk* poengterer at «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). LK20 legger dermed opp til at man i undervisningen skal arbeide utforskende med tekster, og gjennom å prestere som engasjerte og autonome lesere, bli rustet til å delta i samfunnet. For å kunne undersøke i hvilken grad elevenes samtaler var utforskende (jf. Mercer, 2000), og hvordan deres litterære kompetanse kom til uttrykk (jf. Blau, 2002), vurderte jeg at det var nødvendig at analyse materialet bestod av data som synliggjorde denne kompetansen hos elevene.

En måte å synliggjøre denne kompetansen på, er gjennom elevstyrte samtaler, fordi at dette krever at elevene setter ord på egne tanker og vise til hvordan de forstår teksten uten pågående påvirkning fra læreren i oppgaveløsningen. Hennig (2012) viser også til hvordan elevstyrte samtaler fungerer best, nettopp fordi den blir mer naturlig ved at elevene selv må løse opp i tekstene og får mindre påvirkning fra lærerens side (s. 126-129). Det vil dermed gi meg et innblikk i hvordan elevene faktisk forstår teksten ut fra forarbeidet med den, fremfor hvordan de forstår teksten med lærerens løpende kommentarer i utforskningen. Dette vil gi meg som forsker gode innblikk i elevenes

litterære kompetanse ved at jeg får innsikt i deres fortløpende refleksjoner og forståelse. Til tross for at slike samtaler kan gi gode innblikk, kan også den fraværende rollen til læreren føre til at samtaler sklir ut og blir mindre utforskende. I tilretteleggingen av en slik samtale blir dermed rammene avgjørende. Ut fra det Hennig (2012) skriver om tilrettelegging, vil god organisering og forberedelse muliggjøre elevstyrte samtaler (s. 40). Dette er også noe vi har lagt vekt på i det forberedende arbeidet i praksisperioden, ved at elevene skulle bli kjent med samtaleformen og ulike tegneoppgaver, i tillegg til at elevene fikk en grundig gjennomgang av hvordan gjennomføringen skulle foregå.

4.2.3 Utvalg av forskningsdeltakere

Med hensyn til studiens omfang og mål, i tillegg til rammene for datainnsamlingsdagen, var det kun et utvalg av elevgruppen som deltok i min del av prosjektet, som bestod av tegneoppgavene. Av elevgruppen som deltok i min del av prosjektet, er det også foretatt et utvalg av elever som har bidratt i datamaterialet jeg har analysert. For å velge ut to grupper som skulle ta opptak av sin samtale mens de gjennomførte tegneoppgaven, ba jeg praksislærer om å gjøre det Johannessen et al. (2016) omtaler som *strategisk utvelgelse*. Det forklarer de som at forskeren bevisst velger ut informanter ut fra det som er mest hensiktsmessig ut fra forskningens mål, og man er dermed ikke ute etter representativitet, men heller hensiktsmessighet for prosjektets del (Johannessen et al., 2016, s. 115). For mitt prosjekt var det hensiktsmessig med elever som klarer å arbeide sammen med krevende tekster og føre en samtale om egen tolkning. Når det kommer til studiens validitet, er det viktig å understreke at utvalget er gjort med et forbehold om å hente inn et datamateriale som synliggjorde elevenes tolkninger og litterære kompetanse, og at det nødvendigvis ikke har overførbarhet til andre elevgrupper. Praksislærer plukket dermed ut to grupper på fire elever per gruppe som representerte ulike nivåer av litterær kompetanse, hvor gruppene bestod av to jenter og to gutter. I utvelgelsen av deltakerne var også de etiske vurderingene avgjørende, da elevene måtte få tillatelse fra foresatte for å delta i tillegg til at de selv måtte ha et ønske om å bidra i prosjektet.

I tilknytning til prosjektet og dets bruk av informanter er det flere etiske retningslinjer knyttet til personvern og bruk av informanter man som forsker må ta hensyn til, noe også SIKT stiller krav til for å sikre deltakernes personvern. På bakgrunn av dette, sendte jeg inn en søknad med en detaljert beskrivelse av prosjektet som datamaterialet skulle brukes til. Søknaden belyser hvilke personopplysninger materialet vil bestå av og hvordan dette skulle oppbevares og brukes. I søknaden ble det også lagt ved et felles samtykkeskjema som foresatte skulle underskrive (vedlegg 2). Etter godkjenning fra SIKT, ble skjemaet gjennomgått og sendt ut. Det ble understreket at studien ville bli anonymisert og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet dersom de ønsket det. Datamaterialet har også blitt oppbevart på en etisk forsvarlig måte i tråd med SIKT sine retningslinjer. Både tegneseriene og samtalen ble anonymisert ved at elevenes navn er fjernet fra tegneseriene og at samtalen er transkribert med fiktive navn.

4.3 Gjennomføring av datainnsamling

Som sagt tidligere, valgte vi å samle inn alle studentenes datamateriale samme dag på grunn av praksisskolens omstendigheter. Gjennom hele dagen var klassen delt i to

grupper. Oversikt over datainnsamlingsdagen er synliggjort i følgende tabell:

Økt	Innhold	
	Elevgruppe 1	Elevgruppe 2
1. 10.00-11.30	- Introduksjon av novellen - Høytlesing av novellen - Gruppe- og plenumsdiskusjon	- Introduksjon av novellen - Høytlesing av novellen - Gruppe- og plenumsdiskusjon
2. 12.30-13.30	- Tegneoppgave	- Dramatisering
3. 13.45-14.45	- Kreativ skrivning	- Kreativ skrivning

Tabell 1: Undervisningsplan

Først fikk hele klassen en gjennomgang av novellen. På dette tidspunktet var klassen delt i to, og den følgende beskrivelsen gjelder for den Elevgruppe 1 hvor jeg i utgangspunktet hadde en ikke-deltakende og observerende rolle hvor jeg førte feltnotater. I gjennomgangen ble novellen først satt i kontekst ved at medstudenten som hadde undervisningen, ved å påpeke årstallet for utgivelsen og tiden handlingen foregikk i, i tillegg til å snakke litt om den første verdenskrigen. Deretter ble novellen lest høyt av den samme medstudenten med innlagte stopp underveis for å snakke om handlingen og understreke sentrale hendelser. Etter at novellen var lest opp, gjennomførte vi en plenumssamtale om innholdet og hvordan elevene forstod teksten. I denne gjennomgangen forstod vi som studentgruppe at elevene hadde mange spørsmål til teksten, og at de ikke hadde fått med seg store deler av innholdet. De hadde heller ikke fått noe godt utbytte av de innlagte lesestoppene. Dette førte til at jeg og en annen medstudent leste teksten opp på nytt med innlagte lesestopp. Min rolle gikk dermed fra å være observerende til deltakende, og feltnoteringen opphørte. Etter denne lesingen snakket vi på nytt om innholdet, og opplevde at elevgruppen hadde fått en bedre forståelse av innholdet. På grunn av tidsrammen fikk vi ikke gjennomført gruppesamtaler i denne elevgruppen. Etter at hele klassen hadde fått en gjennomgang av teksten og gjennomført litterære samtaler om innholdet og deres forståelse, ble klassen igjen delt i to. Den ene gruppen deltok i mitt forskningsprosjekt som omhandlet tegning, mens den andre gruppen deltok i et forskningsprosjekt som omhandlet dramatisering.

Jeg tok med meg de åtte informantene praksislærer hadde plukket ut inn på et eget klasserom for å gå gjennom og gjennomføre tegneoppgaven med lydopptak. Resten av elevgruppen ble igjen i klasserommet sammen med en medstudent som gjennomførte samme prosedyre, men uten lydopptak. Fra denne elevgruppen har jeg medstudentens observasjonsnotater fra timen i tillegg til elevenes tegninger. De åtte informantene fikk en detaljert gjennomgang av oppgavene (vedlegg 4), for å sikre at de hadde forstått oppgaven og rammene for den. Elevene fikk ikke utdelt noen roller i samtalen, og det skulle heller ikke være en lærer i klasserommet i gjennomføringen av oppgaven. Dette var for å se om elevene klarte å arbeide selvstendig og hvordan de eventuelt fordelte roller selv uten påvirkning fra en lærer. Det ble også sikret at begge gruppene hadde tilgang til novellen. Her ble det også understreket at elevene skulle diskutere innholdet som skulle inkluderes i tegneserien og at det ikke fantes noe fasitsvar på hva som skulle tegnes. Etter gjennomgangen ble de to gruppene fordelt på hvert sitt klasserom for å unngå at de forstyrret hverandre og for å sikre gode forhold for lydopptakerne. Begge gruppene fikk utdelt sine oppgaver etter tur og satt i gang med opptak, med informasjon om at samtalen skulle vare i om lag tretti minutter og at jeg var tilgjengelig utenfor klasserommene. Som avslutning hos begge gruppene gikk vi gjennom tegneseriene

deres og hadde en kort, oppsummerende samtale om hvordan de syntes det var å arbeide på denne måten med skjønnlitteratur.

4.4 Litterære samtaler og elevtegninger som metode – bearbeiding av datamaterialet

I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet metodetriangulering, som Neteland & Aa (2020) forklarer metodetriangulering ved at forskeren tar i bruk flere metoder for å besvare problemstillingen, og at kombinasjonen av flere metoder kan bidra til å øke validiteten i oppgaven, dersom de ulike metodene gir lignende svar (s. 17). I mitt prosjekt har jeg hentet inn datamateriale ved samtaleopptak som er transkribert og elevtekster i form av elevenes tegneserier. Dette med hensikt å besvare forskningsspørsmålene som er presentert innledningsvis og dermed undersøke hvordan tegning fungerer som verktøy i litteraturundervisning. Samtidig som jeg ønsket å se hvordan elevene utforsket og tolket teksten, ville jeg også se hvordan elevene viser sin litterære kompetanse i den elevstyrte samtalen. For som Hennig (2012) viser, bidrar elevstyrte samtaler til at det dannes et samtalemiljø der elevene har større toleranse for åpne spørsmål, ulike perspektiver og motsetninger, og at dette fører til et samarbeidsprosjekt mellom elevene hvor de kan etablere nye tanker og meninger (s. 128). Samtalmaterialet vil være interessant å studere i seg selv, siden det vil si mye om hvordan ulike tegneoppgaver stimulerer til ulike samtaler og oppgaveløsninger, og vil dermed være et nyttig grunnlag for å svare på problemstillingen.

Analysene som er gjennomført i dette prosjektet, tar i hovedsak utgangspunkt i transkripsjoner (vedlegg 5 & 6) av lydopptak fra to gruppesamtaler. Samtalmaterialet ble bearbeidet gjennom transkripsjon, som ifølge Riis-Johansen (2020) er en direkte og skriftlig gjengivelse av samtalen (s. 101). Transkripsjon vil kunne vise meg som forsker mye av hva som skjedde i selve samtalen, men det vil også være mye lydopptaket ikke vil gi innsikt i, slik som elevenes ansiktsuttrykk eller andre hendelser som foregår i klasserommet. Som forsker har jeg vurdert behovet for informasjon prosjektet krever, og har ut fra dette valgt å transkribere ortografisk siden studien ikke fokuserer på språklig utforming, men innholdet i samtalen. Jeg har også transkribert til normert bokmål for å sikre elevenes anonymitet ved at særegenheter ved dialekten er fjernet. Elevenes tegneserier vil også bli analysert for å underbygge samtaleanalysen, og de to formene for datamaterialer vil ses i sammenheng. Johannessen et al. (2016) beskriver analyse innen kvalitativ forskning som en prosess hvor forskeren deler opp datamaterialet i biter og finner mønstre som kan fortolkes videre i sammenhengen de er hentet i, og at de kvalitative dataene ikke taler for seg selv, men er nødt til å fortolkes (s. 159-160). For å kunne tolke datamaterialet, trenger jeg som forsker noen begreper å kode materialet ut fra.

For å kode materialet mitt, har jeg valgt å analysere de elevstyrte samtalene hver for seg på bakgrunn av at de har ulike oppgaveformuleringer. Analysen tar for seg i hvilken grad elevenes samtaler er utforskende, sett i lys av Mercer (2000) sine kategoriseringer av de *kumulative*, *disputtpregede* og *utforskende* samtalene. Selv om Mercer (2000) deler kategoriseringen i tre, vil samtalene i praksis kunne ha ulike elementer fra kategoriene, og det vil derfor i analysen legges vekt på kjennetegn på de ulike samtaletypene for å undersøke i hvilken grad samtalene var utforskende, eller om de bar preg av å være kumulative eller disputtpregede. Videre vil samtaleanalysen også ta for seg hvordan

elevene viser litterære kompetanse, ved å vise til Blau (2003) sin kategorisering av *tekstuell-*, *intertekstuell-* og *performativ literacy*. Her vil hovedvekten legges på hvordan denne kompetansen kommer til uttrykk i samtalematerialet, men vil også vise til hvordan elevene ikke viser denne kompetansen.

For å undersøke hvilket potensial tegning har i litteraturundervisningen, har jeg også analysert elevenes tegneserier. Her har jeg valgt å kun ta for meg tegneseriene til de to gruppene som gjennomførte oppgaven med lydopptak, for å kunne gjøre en omfattende analyse og tolke datamaterialet ut fra hverandre, og dermed ha en hermeneutisk tilnærming (jf. Harstad, 2020). Dette vil bidra til å gi et bedre grunnlag til å arbeide med de to forskningsspørsmålene som er stilt i tillegg til å besvare oppgavens overordnede problemstilling. Tegneseriene vil også bli analysert hver for seg, i likhet med samtaletranskripsjonene. Tegneseriene blir analysert ut fra McCloud (1994) sitt induksjonsbegrep, og hvordan dette kommer til uttrykk i både ruteoverganger og i illustrasjonene i tegneseriene. Dette er begreper som også sier noe om hvordan elevene tolker novellen, og kan knyttes opp mot Iser (1981) sitt begrep om *tomme plasser* i teksten ut fra elevenes forkunnskaper og egne erfaringer. Elevenes tegneserier kan bidra til å synliggjøre hvordan de tomme plassene fra novellen blir utfylt av elevene. Ved å studere tegneseriene i ettertid, og sett i lys av samtalene som er tatt opp, vil dette kunne gi viktig innsikt og skape et grunnlag i videre utforskning av tegneserier som ressurs i litteraturundervisningen.

5 Analyse og drøfting av samtalene og tegneseriene

I dette kapitlet skal jeg analysere og gjøre en fortolkning av de to elevstyrte samtalene som er én del av datamaterialet mitt. Begge samtalene har på bakgrunn av tidsrammen som er gitt, taletid på omtrent tretti minutter, hvor analysen vil trekke frem utdrag fra dette. I et forsøk på å besvare problemstillingen min, vil samtaleanalysen søke å drøfte de to forskningsspørsmålene som er satt. Jeg har valgt å analysere de to samtalene hver for seg og dele opp analysen i to deler. Den første delen tar for seg i hvilken grad elevenes samtaler er utforskende, sett i lys av Mercer (2000) sine kategoriseringer innen samtaler. Dette vil synliggjøres ved å trekke frem relevante utdrag som viser hva som er representativt for de to samtalene. Den andre delen tar for seg i hvordan elevenes litterære kompetanse kommer til syne, ved å vise til Blau (2003) sin kategorisering av litterær kompetanse. Som redegjort for i metodekapitlet, vil hovedvekten legges på hvordan den performative literacyen kommer til uttrykk i samtalematerialet ved å vise til Blau (2003) sine kategorier innen performativ literacy.

5.1 Samtaleanalyse av Gruppe 1, oppgave 1

Denne gruppen består av fire elever, to jenter og to gutter. For å anonymisere samtaledeltakerne på denne gruppen, har jeg valgt å omtale dem som Kaja, Tonje, Sindre og Jonas. Gruppen har ikke fått tildelt samtaleroller i forkant av samtalen, men Sindre inntar en klar lederrolle og tar styringen i oppgaveløsningen. Han har desidert flest ytringer av de fire elevene, og det er han som tegner tegneserien. De andre elevene, særlig Kaja, er også opptatt av hva han mener og hvordan han vil løse oppgaven. Kaja, Tonje og Jonas har ingen klart definerbare roller, men Kaja og Tonje deltar aktivt i samtalen. Jonas er ikke deltakende i samtalen, og har ingen ytringer før jeg kommer inn og gjennomfører oppsummeringsspørsmålene i slutten av opptaket. Elevene har fått en oppgave som ber om noe konkret sammenlignet med oppgave 2, og det legger naturlignok også føringer for hvordan de løser oppgaven. Oppgaven ber om at de tegner tre hendelser de anser som viktige, og det gjør de. Det er dog lite diskusjon om hvorfor de tre utvalgte hendelsene er viktig, til tross for at oppgaven spesifikt ber om dette.

I oppstarten av samtalen tar Kaja i ytring 4 initiativ til å starte samtalen ved å vise til en sentral hendelse hun tenker at bør være med i tegneserien. Som følgende utdrag viser, er det lite diskusjon mellom elevene når de skal finne tre hendelser til tegneserien:

- 4 Kaja: Jeg tenker at vi kan tegne den ene der hun hang seg.
- 5 Sindre: Ja. Jeg føler for å ha den der (peker med blyanten på arket) av helt personlige grunner, og en der hun damen der hun står og vasker mens hun snakker, kanskje? Egentlig det eneste som skjedde, og ehh.. nei hehe, [man kan ikke tegne det].
- 6 Kaja: [Mhm, ja.]
(Opphold, 30 sekunder)
- 7 Sindre: Ehh. Ja, en med
- 8 Kaja: Hva med den med hesten når hun leverte epler og sånn da? Eller noe?

- 9 Sindre: Ja, ja en der hun kommer med den jævlige hesten, og en ehh når hun har hengt seg selv i skapet. Var det inni et skap?
- 10 Kaja: Ja, eller, det var kleshengere og sånn der.
- 11 Sindre: Ja, ehh, også en der, nå mangler vi en, hva var det vi sa i sta? Når hun står og snakker?
- 12 Kaja: Vasker opp?
- 13 Tonje: Ja, på kjøkkenet.
- 14 Sindre: Ja, vasker opp og snakker til hun der
- 15 Tonje: Madammen.
- 16 Sindre: Ja, Madammen.

Som utdraget over viser, kan samtalen i stor grad karakteriseres som det Mercer (2000) omtaler som kumulativ, ved at de ulike ytringene i samtalen får støtte og positiv respons fra meddeltakerne. Kaja og Sindre bygger også videre på hverandres ytringer uten å være kritiske. De sier seg stort sett enige med hverandre, og bekrefter dette ved det Hildegunn Otnes (2016) omtaler som oppbakkinger med ord som «Ja», «Enig» og «Mhm» (s. 81). Dette er fremtredende gjennom hele samtaleopptaket. Sindre bygger også videre på Kaja sine ytringer, men er ved flere anledninger også svært opptatt av å få frem sine meninger slik at de inkluderes i tegneseriene. Dette er et trekk som Mercer (2000) beskriver den disputtpregede samtalen på, ved at deltakerne er opptatt av å få frem egne meninger fremfor å lytte til de andre. Dette er ikke et trekk som er fremtredende i samtalen, men likevel verdt å kommentere fordi det synliggjør Sindre sin dominans gjennom samtalen ved at han vender tilbake til egne poenger. Dette gjør han blant annet i det neste utdraget i ytring 85, hvor han bestemmer at de skal la tegningen være slik han har tegnet den. Dette bidrar også til å synliggjøre det Blau (2003) omtaler som intellektuell generøsitet og fallibilisme, som handler om hvordan man er mottagelig for å endre mening og se andres tolkninger (s. 214). I denne samtalen er dette et trekk som ikke er fremtredende, men heller motsatt, ved at særlig Sindre ikke viser at han er villig til å endre mening og ta de andre elevenes innspill på alvor, men heller velger å fremme sine egne. Måten han ytrer seg på ved å implementere flere banneord i sine resonnementer sier også noe om samtaledynamikken. Dette gjør han i blant annet ytring 9, og dette danner en motstand i samtaledynamikken som kan bidra til at det er mer krevende for andre parter å komme til, fordi at Sindre fremstår så bastant i sine ytringer, noe som kan ha ført til at elevene Tonje og Jonas har valgt å ytre seg i mindre grad fordi de opplever det som krevende å si imot Sindre.

Selv om samtalen i stor grad karakteriseres som kumulativ, og det dermed er lite utforskning fra elevenes side å spore, er det likevel noen få sekvenser som viser at elevene prøver å utforske teksten sammen. Det synliggjør følgende utdrag:

- 83 Sindre: Skal hun være litt lei seg?
- 84 Tonje: Vet ikke?
- 85 Sindre: Vi tar det sånn.
- 86 Kaja: Hun blir jo beskrevet [som...]
- 87 Sindre: [Bekymret] i blikket.

88 Kaja: Ehh ja, ehmm, føle ikke så mye, eller er ikke så veldig glad i hvert fall.

89 Sindre: Ehh nei.

I dette utdraget diskuterer elevene hvorvidt Germaine skal se trist ut eller ikke når de tegner første tegneserierute som skal illustrere den gangen da hun leverte epler hos Madammen. Her starter utdraget ved at Sindre spør de andre om hun skal være lei seg, men konstaterer fort med at «Vi tar det sånn» som ytring 85 viser. Her forsøker Kaja å ta i bruk det hun huske fra novellen og henviser til at Germaine som trist, hvor Sindre også bygger videre på dette og legger til at hun blir beskrevet som bekymret i blikket. Her etablerer elevene en felles forståelse av at Germaine fremstår som trist. Ved å bygge videre på hverandre på denne måten, tar elevene i bruk det Otnes (2016) omtaler som oppfølginger, som er ytringer som både markerer at man som lytter har fulgt med og er interessert, i tillegg til å forsøke å videreutvikle resonnetet (s. 82). Dette er også et trekk ved den utforskende samtalen, slik Mercer (2000) beskriver. I tillegg er det en form for lyttehandling der samtaledeltakerne viser gjensidig respekt og oppfølging for hverandre.

Som tidligere understreket er det få sekvenser fra samtalen som viser til at de er utforskende, men samtaledynamikken som utspiller seg i dette tilfellet er likevel verdt å trekke frem da det synliggjør i hvilken grad oppgaveformuleringen bidrar til utforskning av novellen. Dette fører også til at gruppen ikke viser det Blau (2003) omtaler som vilje til å utsette konklusjoner, som han forklarer ved at leseren viser vilje til å reflektere over og justere den informasjonen de henter ut av teksten fremfor å sette en klar konklusjon med en gang (s. 211). Elevene forsøker ikke å utforske det de ikke forstår, og går ikke dypere inn i novellen for å grunngi utvalgene av tegningene noe videre. De går kun ut i fra det de leser direkte i teksten. Det som er interessant med dette utdraget, er at det virker som at elevene er enige om at hun ikke skal fremstå glad i den første tegneserieruten. Til tross for dette viser tegneseriens første rute en smilende Germaine på hesteryggen. Elevene har, dersom man ser på samtalematerialet, blitt enige om å fremstille Germaine som trist og bekymret fordi det er slik hun fremstilles i novellen, men ender likevel opp med å tegne henne som en blid jente.

Samtalematerialet viser at elevenes litterære kompetanse blir synliggjort på ulike måter. En måte elevene, særlig Kaja, viser tekstuell literacy på, er ved å gå tilbake til novellen for å finne belegg for å underbygge valg av hendelser de plukker ut. Kaja er opptatt av hva som står i novellen, og viser til den ved flere anledninger for å begrunne valg av hendelser de skal ta med Hun gjør dette ved flere anledninger i løpet av samtalen. Dette illustrerer også følgende utdrag:

188 Sindre: I ene armen kan hun jo ha en, eh, et fat, en kopp eller hva tenker?

189 Tonje: Et fat ja.

190 Kaja: Det stod jo gnidde seg i hendene med et fat ja, eller? Eller det stod i hvert fall fat i hånda.

191 Kaja: Hvor i teksten er det det står?

192 Kaja: Huske du Tonje, hvor det stod i teksten om de fatene og sånn?

193 Tonje: Det står... (Leter i teksten, papirlyder)

(Opphold, 1 minutt. Elevene tegner og leter i teksten)

194 Sindre: (Plystrer)

195 Sindre: Aaahhg.

196 Sindre: Okei, så det her får være bra nok. Så har hun hår.

197 Tonje: Det står litt der. (Blar i teksten) Helt bakerst der hun stabler tallerkenene.

Som utdraget illustrerer, er elevene usikre på hvordan de skal fremstille Francine slik at det er tydelig at hun holder på med oppvasken. Her velger Kaja og gå til teksten for å finne svar, og trekker også med seg Tonje i søken etter beskrivelser av Francine på kjøkkenet. Jentene viser til hvordan de skal finne svar på det de lurer på, og utøver dermed tekstuell literacy ved å vise til teksten og bruke den aktivt på de stedene de mangler forståelse og kunnskap til å lage tegneserien. Dette er også i tråd med det Blau (2003) skriver om tekstuell literacy, ved at det handler om hvordan å tilegne seg kunnskap og informasjon fra ulike tekster (s. 204). Samtalen blir derfor også tekstnær når de trekker inn novellen for å underbygge valg av hendelsene de skal tegne, og det virker som de bruker teksten aktivt for å støtte opp under antagelsene de allerede har om innholdet i novellen uten at de nødvendigvis går dypere inn i meningen av dem. De diskuterer i stor grad elementer ved teksten som står direkte skrevet og bygger i liten grad videre på dette når de skal lage tegneserien.

Når det kommer til intertekstuell literacy, er dette noe som ikke kommer til syne i denne samtalen. Blau (2003) forklarer at intertekstuell literacy handler om å forstå referensielle meninger som ord og uttrykk i en tekst henviser til (s. 206). Dette går blant annet ut på å koble novellen de arbeider med til andre tekster de kjenner til, og se sammenhenger mellom dem. Elevene viser som sagt lite om hvordan de forstår og tolker teksten, og dermed kommer heller ikke deres intertekstuelle literacy til uttrykk i denne samtalen. Dette kan bunne i at elevene ikke forstår de ulike meningene og referansene i novellen eller at oppgaven de har fått utdelt ikke krever at de tolker teksten dette nivået. De klarer å lese teksten og bruker den aktivt, men ut fra samtaledataene ser det ikke ut som at de tar innover seg de referensielle betydningene som formidles. Oppgaven legger heller ikke opp til at de skal se intertekstuelle sammenhenger, og det blir dermed helt naturlig at dette heller ikke kommer så godt til syne i samtalen. Det er også rimelig å anta at gjennomgangen i helklasse i forkant bidro til å minske behovet for å snakke eksplisitt om intertekstuell kunnskap i gruppesamtalene, for eksempel når det kom til hvilken moral som var gjeldende på 1920-tallet.

Videre til hvordan elevenes performative literacy kommer til uttrykk i samtalematerialet. Når det kommer til kapasiteten elevene har til å opprettholde fokusert oppmerksomhet, som er ett av Blau (2003) sine sju kjennetegn på performativ literacy, består dette opptaket av så mye som fjorten avvik fra relevant prat som omhandler oppgaven, og ved flere anledninger plystrer Sindre i løpet av de om lag tretti minuttene med opptak. Elevgruppen viser dermed liten grad av faglig fokus i gjennomføringen, og har en rekke digresjoner. Til tross for dette, viser Kaja i noen grad det Blau (2003) omtaler som toleranse for nederlag, ved at hun er villig til å lese deler av teksten på nytt. Ifølge Blau (2003) henger dette tett sammen med kapasitet for å opprettholde fokusert oppmerksomhet, ved at leseren har tro på gjenlesingen og dens effekt for forståelsen av teksten (s. 213). Dette viser også Utdrag 188-197, ved at Kaja sin gjenlesing bidrar til at elevene får bekreftet at Francine har noe i hendene som blir sentralt i deres tegneserie

for å illustrere hvilken karakter det er og hvor hun befinner seg siden elevene ikke benytter verbaltekst i sin tegneserie.

Når det kommer til om elevene viser vilje til å ta risiko i tolkningsarbeidet, så viser samtalematerialet at elevene tar svært liten risiko i oppgaveløsningen. Dette henger også tett sammen med hva slags type samtale dette er, og som tidligere vist så utforsker elevene i liten grad i denne samtalen. Følgende utdrag viser hvordan elevene raskt finner ut hva de skal tegne og at de er mer opptatt av hvilke detaljer som må med i selve tegningen enn hvorfor det skal være med. Dette utdraget illustrerer dermed hvordan tegneoppgaven trekker elevene ut fra teksten og en dypere utforskning av den, ved at de raskt finner den informasjonen de trenger og dermed går videre til å gjennomføre oppgaven.

- 200 Sindre: Hva faen skjedde med skuldrene her da? Ja samme det, det her er bra nok. Så vi må ta neste bilde nå.
- 201 Kaja: Ja, når hun hengte seg i skapet eller et eller annet.
- 202 Sindre: Ja.
- 203 Sindre: Man ser at det er et kjøkken ja.
- 204 Kaja: Tegn et bord eller et eller annet med noe fat på, eller.
- 205 Sindre: Der her er et vindu som hun står, her er vasken liksom. Men jeg klarer faen ikke å tegne en vask. Så et vindu, Ta-da! Ferdig!
- 206 Sindre: Vi må ta neste nå, come on! Samme det. Jeg forstår ikke selv engang. Man skjønner ikke hva jeg tegner.
- 207 Kaja: Du tegner bare et svært skap også tegner du bare noen kleshengere eller hva hun hang seg i.
- 208 Sindre: Okei.

Som utdraget viser, er både Kaja og Sindre mest opptatt av hva som skal være med i selve tegneserien og at det er viktig for dem at læreren forstår hva de har tegnet. Dette utdraget er også svært representativt for hvordan resten av samtalen går, og illustrerer godt hvordan elevene har snakket om og gjennomført oppgaven. De viser i liten grad hvordan de tolker teksten, og er mest opptatt av hvordan tegneserien ser ut. De viser dermed i liten grad til det Blau (2003) omtaler som vilje til å ta risiko, ved at de ikke deler sine refleksjoner rundt hvordan de forstår teksten (s. 212). I oppgaveløsningen tar elevene kun inn elementer de finner belegg for i novellen og overfører dette til tegneserien sin. Dette gir lav risiko for dem som lesere, fordi at de vil finne belegg for å underbygge innspillene sine ved å gå tilbake til novellen, og dermed mindre risiko for at innspillene får negativ respons fra resten av gruppemedlemmene.

Til tross for at elevene viser liten kapasitet til å opprettholde fokusert oppmerksomhet på oppgaven, påpeker elevene at de ble ferdige med oppgaven og virker fornøyde med produktet de har levert. Elevene innrømmer likevel at de syntes at novellen var krevende å arbeide med. Dette viser følgende utdrag:

- 309 Lærer: Fikk dere på en måte, føler dere at dere har forstått teksten?

- 310 Sindre: Ja.
- 311 Kaja: Ja, det meste.
- 312 Lærer: Ja. Var det ting med teksten som det var vanskelig å forstå?
- 313 Sindre: Ja, litt, for...ja...
- 314 Jonas: Teksten var bare skrevet på en sånn rar, gammeldags måte.
- 315 Lærer: Ja, det gjør at teksten blir litt vanskelig å forstå. Enig. Det er flere ord og uttrykk som står i den teksten som vi ikke bruker lenger, så det er vanskelig. Det er veldig forståelig.
- 316 Lærer: Tror dere at det var nyttig å snakke om teksten først, slik som vi gjorde de første timene?
- 317 Sindre: Ja, da forstod jeg mer.

Sindre sier mot slutten av opptaket at han synes at teksten er vanskelig å forstå i ytring 313, men har til tross for dette tatt mye initiativ og ytret sine meninger om oppgaveløsningen i stor grad. Han viser dermed evne til det Blau (2003) omtaler som toleranse for tvetydighet, paradoks og usikkerhet, ved at han tolererer å stå i usikkerheten som novellen og tegneoppgaven har bidratt til, og hvordan dette ikke blir en stor hindring for gjennomføringen av oppgaven for hans del. Sindre bekrefter også overfor meg at forarbeidet og gjennomgangen av novellen bidro til at han forstod teksten bedre. Usikkerheten han stod i rundt arbeidet med oppgaven kunne ha bidratt til å stimulere til undring og større evne til å utforske teksten, noe som ikke ble tilfellet her. Utdraget viser også at Jonas uttaler seg om at teksten var vanskelig å forstå på grunn av måten den var skrevet på. Dette kan være en indikator på at særlig Jonas ikke har fått god nok forståelse for teksten, og dermed ikke klarte å bidra i samtalen. Han viser dermed ikke toleranse for tvetydighet, paradoks og usikkerhet siden han ikke klarte å stå i usikkerheten novellen og oppgaven bidro til. Dette viser også et behov for å arbeide mer med tekstuell literacy i undervisning, altså hvordan å lese og forstå en litterær tekst. Elevene har behov for flere verktøy i møte med ukjente tekster.

5.2 Samtaleanalyse av Gruppe 2, oppgave 2

Denne gruppen består også av fire elever, to jenter og to gutter. For å anonymisere samtaledeltakerne har jeg valgt å omtale dem som Line, Mari, Adrian og Sander. Gruppen har i likhet med gruppe 1 ikke fått utdelt samtaleroller i forkant av samtalen, men har til tross for dette tatt litt ulike roller i oppgaveløsningen. Sander tar på seg hovedansvaret for å tegne, og ender også opp som en ordstyrer i gruppa og passer på at alle kommer til orde. Adrian inntar også en rolle som ordstyrer, og fordeler turer mellom deltakerne. Line og Mari har ingen klart definerbare roller, men deltar begge aktivt gjennom hele samtalen. Både Sander og Line utmerker seg som svært aktive gjennom lengre refleksjoner i løpet av samtalen, og transkripsjonen viser også at alle elevene er aktivt deltakende gjennom hele samtalen. Mari er også deltakende gjennom hele samtalen, men har desidert færrest ytringer av de fire elevene. Denne gruppen har fått en oppgave som krever at de tegner noe som ikke skildres eksplisitt i novellen, og det virker som at formuleringen har stimulert til tolkning og diskusjon.

I oppgaveløsningen er elevene nødt til å diskutere hvordan maktforholdet mellom karakterene er, noe som ikke er eksplisitt skildret i novellen. De er dermed nødt til å samarbeide om å sette ord på hvordan maktforholdet utspiller seg slik at de kan overføre dette til tegneserien sin. Dette fører til en diskusjon som også viser hvordan de tolker maktforholdet. Dette kommer til syne i følgende utdrag:

- 74 Line: Hun bestemmer jo, Madammen bestemmer jo over hun tjenestejenta, eller hun Francine. Så hun har åpenbart mer makt, men når de snakker så er det jo litt mer lik på at... at hun snakker ikke ned, altså liksom, de snakker jo som de er to vanlige personer.
- 75 Adrian: Jeg føler at hun ikke snakker ned til Francine, men hun snakker opp til hun.
- 76 Line: Ja, det er litt sånn i fortellingen, så er det sånn at hun Francine er litt sånn makt i fortellingen, fordi ehh.. jeg får det ikke til å gi mening.
- 77 Sander: Jeg synes Francine snakker på en litt mer sånn, ehh, snakker på en mer mektig måte.
- 78 Line: Ja, men det er [fordi at hun...]
- 79 Mari: [Ja, hun gjør det.]
- 80 Mari: Hun er bestemt.
- 81 Line: Ja, men det er fordi hun snakker ned om en annen person.
- 82 Sander: Ja.
- 83 Line: Hun søskenbarnet, ehh, kusinen, så hun snakker jo ned om hun, selv om, fordi at, visst det er hun Madammen, øverst liksom, så er det hun tjenestejenta, og så hun dere, hva var det hun het, ja? Germany-jenta, Germaine. Hun er jo enda lenger ned. Så hun her, hva er det hun heter igjen, Francine, hun kan jo ikke snakke ned om tjeneste, nei, Francine kan jo ikke snakke ned om Madammen, men hun kan snakke ned om noen som er enda lavere på rangstigen enn seg selv.
- 84 Adrian: Mhm.
- 85 Line: Så det er derfor det høres ut som hun har veldig mye makt, kanskje? Fordi at om man snakker ned om andre folk så høres det ut som at man har veldig mye makt.

Som utdraget over viser kjennetegnes samtalen i stor grad av det Mercer (2000) omtaler som eksplorerende eller utforskende, ved at elevene deler tolkningene sine, som også blir tatt videre av de andre deltakerne med konstruktive blikk. Mercer (2000) beskriver også denne typen samtale som godt egnet for læring, utvikling og meningsskaping (s. 153). Man ser tydelig at elevene følger opp hverandres ytringer med oppfølgingsspørsmål for å danne en felles forståelse for hvordan maktforholdet mellom Madammen og Francine egentlig er. Elevene sier seg stort sett enig med hverandre, og tar også i bruk oppbakninger for å bekrefte dette, med ord som «Ja» og «Mhm» (Otnes, 2016, s. 81). Line begynner med i ytring 74 med å forklare hvordan hun forstår maktforholdet, ved at Madammen åpenbart har mer makt siden hun er sjefen til Francine, men at hun til tross for dette ikke snakker til henne på en nedlatende måte. Dette bekrefter også Adrian i ytring 75, og bygger videre på dette ved å legge til at Francine snakker «opp» til Madammen. Videre uttrykker Line forvirring rundt maktbalansen, ved å poengtere at også Francine har en form for makt, men at hun strever med å få dette til å gi mening. Ved hjelp av Sander sitt innspill om at Francine snakker på en mektig måte, får Line den

drahjelpen hun trenger for å komme videre i sitt resonnement og konkluderer med at Francine har mer makt fordi hun snakker nedlatende om Germaine.

Senere i utdraget legger også Line til at Germaine må være enda lengre ned på rangstigen siden Francine og Madammen kan tillate seg å snakke negativt om henne. Dette kommer frem i ytring 83, hvor Line sier: «Francine kan jo ikke snakke ned om Madammen, men hun kan snakke ned om noen som er enda lavere på rangstigen enn seg selv». Her danner altså elevene en felles mening om hvem som har makt og hvordan dette kommer til syne i novellen. Dette bidrar også til å synliggjøre elevenes tekstuelle literacy, ved at de tar i bruk teksten og det de har lært om karakterene til å føre resonnementet. For å underbygge resonnementet sitt om hvem som har mest makt, kommer også elevenes intertekstuelle literacy til syne ved at elevene tar i bruk det de vet om herskap- og tjenerrollen fra tidligere lesinger og erfaringer. Dette kommer godt frem i Line (74) sitt resonnement til hvorfor det er riktig at Madammen har mest makt, men at også Francine har en form for makt fordi at hun ikke er like langt ned på rangstigen som Germaine. Ved å føre dette resonnementet om hvem som har mest makt og hvorfor, ved å bruke både teksten aktivt i tillegg til å basere det på kunnskaper de hadde fra før, viser også Line metakognitiv refleksjon. Hun synliggjør i stor grad for de andre elevene hvordan hun forstår dette maktforholdet og hva hun begrunner sin forståelse i ved å vise til teksten og egne forkunnskaper om forholdet mellom herskap og tjener i tillegg til at hun begrunner hvorfor Francine har mer makt over Germaine siden hun kan tillate seg å snakke ned om henne.

Samlet bidrar til at elevene legger en plan for hvordan de skal tegne tegneserien sin for å uttrykke maktforholdet mellom de to karakterene. Når elevene samarbeider om å sette ord på dette maktforholdet, synliggjør dette at samtalen er utforskende ved at de er avhengig av hverandres innspill for å komme seg videre i egne resonnementer. Samtalen bærer også preg av å være kumulativ, ved at de ulike ytringene får positiv respons fra de andre deltakerne uten noe særlig motstand. Synnøve Matre (2019) skriver om hvordan den utforskende samtalen også kan ha kumulative trekk, ved at deltakerne lytter aktivt til hverandre og bygger videre på innspillene til hverandre (s. 52). Samtalematerialet viser at de stoler på hverandres tolkninger av teksten. De bruker hverandres innspill aktivt for å danne en felles mening om hvordan de forstår både oppgaven og hvordan de skal implementere maktforholdet i tegneserien sin.

Så videre til nesteutdrag, som også bidrar til å vise hvordan elevgruppens litterære kompetanse kommer til uttrykk i samtalen. Noe som er gjennomgående i dette samtalematerialet, er at elevene er kritiske til oppgaven og at de stadig argumenterer for at å diskutere maktforholdet mellom Madammen og Francine ikke er relevant for novellen og oppgaven de skal gjennomføre. Det kommer blant annet frem i følgende utdrag:

- 38 Sander: Men det er litt sånn, visst det er meningen liksom, så er det litt sånn rar oppgave, fordi det... det er liksom ikke relevant for teksten
- 39 Line: Det har ingenting med det her å gjør liksom, men det er...
- 40 Adrian: Men det var det de sa vi skulle gjøre.
- 41 Sander: Yes.
- 42 Line: Ekstremt jallaoppgave. Men hvordan, men hvordan skal vi tegne maktforholdet?
- 43 Mari: Også er det bare om maktforholdet?

- 44 Mari: (Leser opp oppgaven) «Sammen på gruppen skal dere tegne en tegneserie som viser maktforholdet mellom Francine og Madam. Diskuter og bli enige om hva dere skal tegne i rutene på arket. Dere har tretti minutter.» Eller tjuefem nå da sikkert.
- 45 Sander: Ja, men det er ikke gråblyant her engang... Jaja...
- 46 Line: Maktforholdet... Men hva har det med teksten å gjøre egentlig? Altså sånn...
- 47 Adrian: Kanskje det ikke har noe med teksten å gjøre, men det er ikke spørsmålet er ikke å finne ut hva det har med teksten å gjøre...
- 48 Sander: Jeg tror vi altså skal tolke, at en del av oppgaven er at vi skal tolke det men...

I dette utdraget ser man hvordan elevene vurderer oppgaven ut fra hvordan de forstår teksten, hvor det kommer tydelig frem at de ikke synes at maktforholdet mellom de to er relevant for novellen. Blau (2003) beskriver den tekstuelle literacyen ved at det blant annet omhandler erfaring i bevisresonnement som bidrar til at en leser vet hvordan de skal tolke tekster og vurdere betydningen av den (s. 204). Dette henger sammen med kritisk tenkning som ifølge Blau (2003) opparbeides gjennom leseopplæringen ved ulike leseaktiviteter, og at disse kan tas i bruk som kritisk tenkning i andre fag og disipliner (s. 204). I starten av dette utdraget er det tydelig at oppgaveformuleringen bryter med elevenes erfaringer og forventninger til hvordan de skal arbeide med teksten, ved at de i dette tilfellet skal arbeide med noe ikke står eksplisitt beskrevet i teksten.

Oppgaveformuleringen byr dermed på motstand i form av at de først er nødt til å finne ut hvordan de skal løse oppgaven før de løser den. Det kommer frem når Sander i ytring 38 sier at oppgaven er rar og ikke relevant for teksten, som også støttes av de andre samtaledeltakerne. Forvirringen kan også komme av oppgavens form, ved at de skal tegne noe de ikke oppfatter som relevant for teksten. Som beskrevet i metodekapittelet, hadde vi som studentgruppe ikke satt noen krav til hva de skulle tegne i tidligere tegneoppgaver som del av forarbeidet til datainnsamlingen, noe som dermed bryter med oppgaveformuleringen i dette tilfellet siden de fikk en bestilling på hva de skulle tegne.

Dette utdraget bidrar også til å synliggjøre elevenes metakognitive oppmerksomhet, som Blau (2003) understreker som sentralt i den litterære kompetansen, og han hevder at evne til metakognisjon er det kjennetegnet som er best egnet til å differensiere mellom ulike lesenivåer (s. 214). I diskusjonene gruppen har må de ikke bare være bevisst egen manglende forståelse for å kunne ta grep i egen leseprosess, men de må også kunne uttrykke den manglende forståelsen slik at de andre samtaledeltakerne får innblikk i hvorfor de er nødt til å bruke mer tid i teksten for å kunne gjennomføre oppgaven. De synliggjør altså sin egen metakognitive oppmerksomhet for hverandre, samtidig som de understreker egne behov i leseprosessen. I utdraget vender de tilbake til oppgaveteksten, ved at Mari leser den høyt opp i ytring 44 for å undersøke det som er uavklart, noe som bidrar til at Sander sier i ytring 48 at han tror at en del av oppgaven er at de må foreta en tolkning. Dette fører til at de gradvis justerer forståelsen sin og overfører dette til oppgaveløsingen. Resultatet blir at de danner en felles forståelse av oppgaven ut fra hverandres tolkninger og resonnementer, noe de overfører til arbeidet med selve tegneserien. Elevene kunne også valgt å gjenlese ulike tekstdeler for å forsøke å forstå novellen bedre i oppgaveløsningen, noe de ikke valgte å gjøre. Dermed viser ikke denne elevgruppen til kategorien Blau (2003) kaller toleranse for nederlag ved at de ikke går tilbake til selve novellen for å finne svar (s. 213). Dette kunne bidratt til at elevene hadde fått større forståelse for novellens innhold som de kunne overført til tegneserien

sin. Dette er noe man kunne arbeidet videre med sammen med elevene i et etterarbeid, ved å ta opp viktighetene av å gå tilbake til teksten for å finne svar. Likevel svarer elevene på det oppgaven spør om, og krever dermed ikke at de går tilbake til teksten.

Dette utdraget illustrer også hvordan motstand i oppgaveteksten kan vise seg å være produktive ved at det skaper diskusjon. Line kommer tidlig i utdraget med kritikk av oppgaven, og kaller den i ytring 42 for en «ekstremt jallaoppgave». Utdraget viser at elevene oppfatter oppgaven som både urelevant og krevende, og at den dermed byr på motstand. Dette fører til at Mari i ytring 44 leser oppgaven på nytt som bidrar til at de fortsetter praten om på hvilken måte maktforholdet er relevant for teksten. Her kommer Sander i ytring 48 med sin forståelse av oppgaven, nemlig at de er nødt til å tolke oppgaven og teksten for å kunne lage en tegneserie. Her viser altså motstanden oppgaven etablerer seg å være produktiv, ved at den stimulerer elevene til videre diskusjon for å finne ut hvordan de skal løse oppgaven og hva som ligger i maktforholdet mellom Francine og Madammen. Elevene viser på denne måten toleranse for tvetydighet, paradoks og usikkerhet, som Blau (2003) forklarer som at leseren tolerere å stå i usikkerheten som teksten bidrar til (s. 213). Her viser elevene at de klarer å stå i denne usikkerheten som oppgaven bidrar til, og hvordan dette ikke er en stor hindring for gjennomføringen av den. Her viser altså usikkerheten seg å være produktiv, ved at den stimulerer elevene til å utforske oppgaveteksten i større grad for å oppnå forståelse.

Som tidligere vist, så er samtalen i stor grad utforskende ved at elevene bygger videre på hverandres innspill og lytter aktivt til hverandre. Dette bidrar også til å vise elevenes litterære kompetanse i følgende utdrag:

- 90 Sander: Men jeg skjønner ikke hvordan vi skal gjøre det i tre ruter.
- 91 Line: Okei, vent da, [okei, okei], du kan snakke først.
- 92 Adrian: [Okei, så...]
- 92 Adrian: Nei, du kan ta først. Ta først.
- 93 Line: Okei da, visst vi tenger det i første bilde, også gjør hun oppvasken i andre, og da får vi liksom fra at... at hun snakker ned om en annen person, og da høres det ut som at hun har mer makt.
- 94 Sander: Mhm.
- 95 Line: Jeg vet ikke jeg, jeg har ikke peiling. Jeg skjønner ikke oppgaven.
- 96 Adrian: Min teori er at vi tar en som er sånn "Hei, kan du ta oppvasken" i det første bildet. Andre som sier "Okei, sikkert", å nå glemte jeg hva du sa, men uansett. Også tredje er bare at hun tar oppvasken, ikke sant?

Dette utdraget synliggjør elevenes performative kompetanse, og det Blau (2003) omtaler som intellektuell raushet og fallibilisme, noe han forklarer ved at leseren har vilje til å ombestemme seg, sette pris på alternative tolkninger i tillegg til å kunne stille seg kritisk til dem (s. 214). I dette utdraget er det Line og Adrian som snakker sammen om hvordan de tenker at tegneserien bør struktureres i de tre rutene. Utdraget begynner med at Sander i ytring 90 stiller spørsmål ved hvordan de skal strukturere tegneserien sin, hvor både Line og Adrian overlapper hverandre når de skal svare. Her begynner Line i ytring 91 ved å gi ordet videre til Adrian, før han videre i ytring 92 insisterer på at Line skal fortsette sitt resonnement. Hun presenterer dermed sine tanker rundt hvordan de kan

strukturerer tegneserien, før Adrian igjen bygger videre på dette og utvider med hva slags replikker de to karakterene kan ha. Dette ender også opp med å bli strukturen i tegneserien deres. Ytringene i dette utdraget viser til hvordan de er villige til å høre på andre samtaledeltakeres innspill før de bygger videre på sitt eget når det kommer til hvordan de skal strukturere tegneserien sin.

Når det kommer til hvordan elevene tolker novellen, og hvordan karakterene bør se ut, er de ikke like enige. Det kommer godt frem i det neste utdraget hvor Line og guttene diskuterer hvor karakterene kommer fra. Dette bidrar også til å synliggjøre elevenes intertekstuelle literacy. Som tidligere sagt viser Blau (2003) til at intertekstuell literacy blant annet handler om å forstå referensielle meninger som teksten viser til (s. 206). Det følgende utdraget viser til hvordan elevene forstår opplysningene de får om de ulike karakterene ut fra egne forkunnskaper:

- 139 Sander: Hvordan ser en fransk person ut?
- 140 Adrian: Bagett! Ja, stripet genser ikke sant!
- 141 Line: Nei, men hun er jo ikke fransk? Hun er ikke fransk?
- 142 Sander: Det er jo i Frankrike.
- 143 Line: Ja, men det er jo bare et symbol!
- 144 Adrian: Det her er et sted i Frankrike.
- 145 Line: Ja, men drit i det, det er ikke det som er poenget.
- 146 Sander: Også forresten så mistet hun mannen sin i krigen, så vi har all grunn til å anta at hun er fransk.
- 147 Line: Hun er jo ikke fransk.
- 148 Adrian: Det er aldri sagt at hun ikke er fransk.
- 149 Line: Jammen det er aldri sagt at hun er fransk.
- 150 Sander: Men vi antar, vi antar. Vi tolke at hun er fransk.
- 151 Line: Vi antar, jeg antar ikke at hun er fransk.
- 152 Adrian: Jeg mener at hun er jo litt sånn, litt mer ufølende da, og det er også alle franske folk, [så...]
- 153 Line: [Hun andre], hun er jo fra samme plassen som Germaine, Germaine, og det handler jo om Det handler jo egentlig bare om navnet, om hvem som har mest makt og at Tyskland fikk skylden for krigen. Det står jo ikke noe om hvor de er fra. Jeg kaller jo ikke ungen min Norvegia liksom.

Utdraget viser til at elevene har ulik forståelse for hvor karakteren er fra, noe som antagelig kommer av at navnene Francine og Germaine refererer til Frankrike og Tyskland. Det er særlig Line som argumenterer for at karakterene ikke er franske og påstår bestemt at dette er kun et symbol i novellen. Det kommer godt frem når Line ved flere anledninger påstår at karakterene ikke er franske (141, 147, 149, 151 og 153), og både Sander og Adrian argumenterer for at karakterene er franske (142, 144, 146, 148, 151 og 152). Dette er samtaletrekk som i samsvarer med det Mercer (2000) omtaler som disputtpregede samtaler, ved at elevene er uenige og svært kritiske til hverandres innspill. Det kan også være relasjonelle faktorer som bidrar til at elevene er uenige. De

viser i liten grad til konkrete steder i teksten eller argumenterer inngående for synet sitt. Elevene er rett og slett uenige om hvordan de forstår teksten. Her trekker også Sander (146) frem at Francine mistet mannen sin i krigen, og at de dermed har god grunn til å tolke at hun er fransk. Line (151) er også bastant på at hun ikke tolker at karakterene er franske, så hun står for egen tolkning i stor grad til tross for motstand fra samtaledeltakerne. Det er interessant hvordan Line argumenterer med at Frankrike bare er et symbol. Det virker som at hun er for opptatt av å lete etter litterære virkemidler, og at dette står i veien for den åpenbare, referensielle tolkningen av teksten. Hennes refleksjoner er ikke nødvendigvis faglig begrunnet, men kan komme av forkunnskapene hennes knyttet til novellesjangeren, og forventningen om at teksten kan ha en annen betydning.

Utdraget viser dermed hvordan elevene forstår referansene som ligger i teksten, og at de i tillegg tolker dem ulikt, som bidrar til å synliggjøre elevenes intertekstuelle literacy. Elevene klarer å lese teksten og bruker informasjonen aktivt i samtalen, og at de tar innover seg de referensielle betydningene som formidler på ulike vis. Dette kommer blant annet frem i Adrian (152) sine meninger om hvordan franske folk fremstår når han omtaler alle franskløse som «ufølelse». Dette bygger på stereotype oppfatninger han har lest eller hørt om franskmenn tidligere, som fører til at han trekker disse slutningene i denne samtalen også.

Dette utdraget illustrerer også at elevene i stor grad viser vilje til å ta risiko i tolkningsarbeidet ved at de argumenterer for egne tolkninger til tross for uenigheter. Som Blau (2003) skriver i sin litteratur, tar elevene stor risiko ved å dele sine tolkninger av en tekst når de risikerer motstand fra andre (s. 212). I dette tilfellet viser særlig Line stor vilje til å ta risiko når hun deler hvordan hun forstår teksten og får motstand fra guttene på gruppen som argumenterer for hvorfor hun tar feil. Til tross for dette står Line (153) for sine tolkninger, og avslutter med et resonnement om at Francine er fra samme sted som Germaine, og at navnene deres ikke trenger å bety noe for hvor de er fra. Her viser hun også hvordan hun forstår teksten, ved å trekke inn at det handler om et maktforhold og at Tyskland fikk skylden for første verdenskrig. Det er gjennomgående i hele samtalen at elevene deler sine tolkninger, og elevene på gruppen viser i stor grad vilje til å ta risiko ved at de tør å dele sine tolkninger for hverandre. Gruppen fremstår som trygg på hverandre, og at de ikke selv ser stor risiko ved å dele tanker som kan møte motstand fra de andre deltakerne.

Utdraget fra samtalen viser også at elevene har vilje til å utsette konklusjoner, nettopp fordi de diskuterer uenighetene fremfor å unngå dem. Blau (2003) skriver om hvordan ekspertlesere er mer villige til å favne om og videreutvikle lesingen, fremfor å slå seg til ro med egen forståelse av teksten (s. 211). Elevene viser seg dermed som kompetente lesere ved at de utforsker videre i teksten til tross for uenigheter og at de forstår teksten på ulike måter. Denne etappen viser seg å være fortolkningsmessig produktiv ved at elevene går igjennom ulike tolkningsmuligheter og utforsker dem sammen. Diskusjonen i utdraget ovenfor viser hvordan elevene tar tak i uenighetene fremfor å unngå dem, og at de er villige til å utsette konklusjoner for å diskutere andre muligheter i tolkningen. De slår seg ikke til ro før de har fått diskutert tolkningene sine, og til slutt blir enige om at de forstår teksten ulikt når Line (151) understreker at hun ikke antar det samme som de to guttene. Dette viser dermed at en disputtpreget samtale, som i undervisningssammenheng har vært regnet som en samtaletype som ikke er godt egnet for læring, kan bidra til å synliggjøre aspekter ved elevenes litterære kompetanse som man ønsker at elevene skal vise. Dette er interessant, nettopp fordi det illustrerer at man

ikke må ha et for normativt blikk på samtale typer, og at andre typer enn utforskende samtaler også kan være hensiktsmessig i undervisningssammenheng.

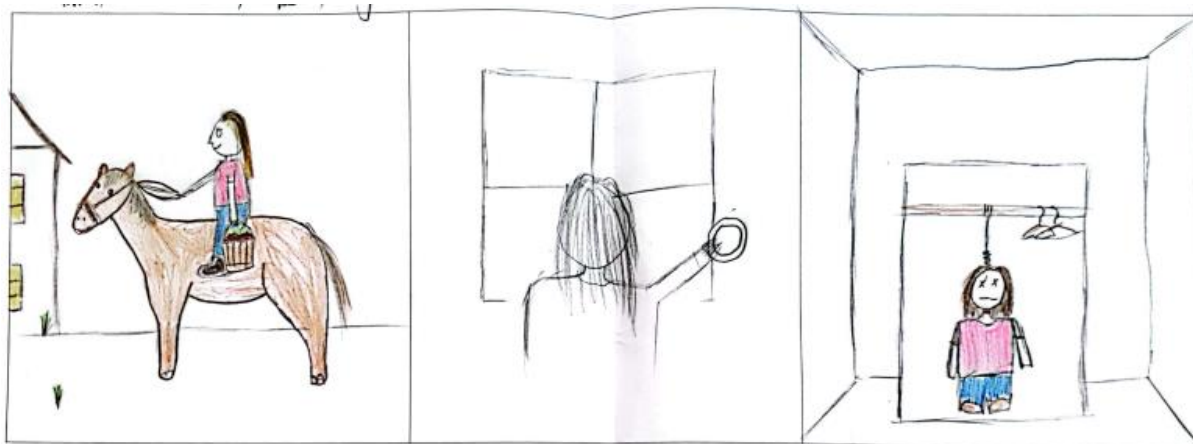
Blau (2003) skriver også om hvordan toleranse for tvetydighet, paradoks og usikkerhet henger tett sammen med vilje til å utsette konklusjoner, men at toleranse for tvetydighet, paradoks og usikkerhet handler mer om å akseptere egne begrensninger i egen forståelse fremfor tålmodighet og tro på egen evne i problemløsningen (s. 213). Dette kommer ikke frem i det følgende utdraget, som heller er preget av elevenes skråsikkerhet fra begge parter. Her er begge guttene fast bestemt på at karakterene er nødt til å være franske, ut fra de opplysningene som novellen gir dem om stedsnavn og det faktum at Francine har mistet ektemannen sin i krigen. Line er på den andre siden bestemt på at det aldri blir sagt eksplisitt i teksten at karakterene er franske. Elevene avslutter diskusjonen og slår seg til ro med at de er uenige, og Adrian (167) konkluderer med at nasjonalitet ikke er relevant for selve tegneserien og de legger den død. De har allerede blitt enige om hvordan de skal strukturere tegneserien, og arbeide videre ut fra dette og ferdigstiller tegneserien.

5.3 Analyse av tegneseriene

I det følgende vil jeg legge frem en analyse av tegneseriene til elevene. For at analysen skal være oversiktlig, har jeg valgt å analysere de to tegneseriene hver for seg i to underkapitler. Analysen vil basere seg på McCloud (1994) sine begreper om tegneserier og induksjon. Deretter vil jeg undersøke hvordan elevenes tolkninger kommer frem i tegneseriene ved å bruke Iser (1981) sin teori om tomme plasser i teksten. For å kunne gjøre rede for hvordan tolkningene kommer frem i tegneseriene, vil jeg ta utgangspunkt i samtalen til elevene i tillegg til tegneseriene deres. Dette vil som gjort rede for i metodedelens bli sett i lys av hvordan jeg tolker og forstår novellen og tegneseriene sett i sammenheng.

5.3.1 Tegneserieanalyse av Gruppe 1, oppgave 1

Denne gruppen fikk i oppgave å tegne tre hendelser de anså som sentrale for fortellingen og lage en tegneserie ut fra dette (vedlegg 4). Denne gruppen har, dersom man leser fra venstre til høyre, tegnet karakteren Germain fra tiden før hun døde i den første ruten. Dette viser til Madammens skildring av Germaine fra den gangen hun kom med hest og leverte epler til Madammens gård, hvor hun av Madammen beskrives som en pen, blid og sosial pike. Dette kommer også frem i tegningen, ved at karakteren smiler. Tegneseriens andre rute finner sted i Madammens kjøkken hvor Francine holder på med oppvasken. Hun står med ryggen til og holder opp en tallerken som beskrevet i novellen og står fremfor et vindu. Vi som lesere av tegneserien får dermed ikke se Francines ansikt eller hvordan Madammen ser ut. I tegneseriens tredje rute har elevene tegnet Germaine i kleskottet hvor hun har tatt livet sitt ved å henge seg i klessnoren.



Elevtekst, gruppe 1.

Denne gruppen har valgt å veksle mellom ramme- og hovedfortellingen, ved å ikke fortelle alt som har skjedd kronologisk, men ta i bruk narratologiske ellipser til å få frem novellens viktigste hendelser. Slike ellipser innebærer ifølge Gaasland (1999) at tid er utelatt fra fortellingen, og at i en del tekster kan dette tidsrommet skjule viktig informasjon som fører til ekstra spenning og mystikk i tekstene (s. 39). Det blir dermed opp til leseren å fylle ut de tomme plassene mellom rutene og tolke seg frem til hva som har skjedd mellom rutene. Elevene har også valgt å bruke den overgangstypen som McCloud (1994) kaller *scene til scene*, noe som krever logisk resonnering fra leserens side (s. 79). Den første tegneserien refererer til et tilbakeblikk, og viser til at elevene anser dette for å være en sentral hendelse i novellen i tillegg til at det indikerer at elevene synes at måten Germaine blir skildret på i dette tilbakeblikket er sentralt for novellen i sin helhet. Videre hopper de frem til novellens samtid, hvor Francine holder på med oppvasken etter å ha vært i kusinens begravelse. Her er det verdt å kommentere at dette ruten er tegnet uten farger, noe som står til motsetning til de to andre rutene som viser til hendelser som har skjedd tidligere. Dette kan være en måte elevene har valgt å synliggjøre bevegelsene i tid og rom på, ved at rammefortellingen er i fremstilt i farger, mens hovedfortellingen er fremstilt i sort-hvitt. McCloud (1994) poengterer også at denne typen ruteovergang er mye brukt i tegneserier (s. 79). Ved å fremstille novellens sentrale hendelser på denne måten, viser elevene tekstkompetanse og kjennskap til tegneseriemediet ved at de synliggjør et tydelig handlingsforløp og en tydelig måte å skille fortid og samtid på. Ellipsene og ruteovergangene bidrar også til å øke graden av induksjon, ved at de gir leseren rom for tolkning ut fra den kjennskapen man har til novellen.

Videre til hvordan illustrasjonene deres påvirker graden av induksjon og hvordan dette kommer til uttrykk. Som gjort rede for i teoridelen, vil tegnestilen påvirke graden av induksjon og hvor mye leseren må fylle ut selv (jf. McCloud, 1994). Denne elevgruppen har gått for en detaljert og mer realistisk fremstilling av hendelsene, noe som tydeliggjør for leseren hvilke hendelser som er inkludert i tegneserien. Dette vil gi mindre grad av induksjon, siden dette bidrar til at det blir mindre for leseren å fylle ut og sette i kontekst. Flere detaljer i tegningene vil gi leseren flere svar. Elevene har tegnet tydelige ansiktsuttrykk og attributter³ til karakterene, slik som eplekurven til Germaine og tallerkenen som Francine tørker av. Til tross for at elevgruppen har valgt bort verbaltekst

³ Attributt er i et kunsthistorisk perspektiv kjennetegn som mytologiske eller allegoriske skikkelser stadig karakteriseres ved og fremstilles med (Gundersen, 2022).

i sin tegneserie, er det likevel tydelig hvilke tre hendelser de har tatt utgangspunkt i. Ved å utelate verbalteksten vil graden av induksjon kunne øke ved at leseren i større grad må tolke hva som skjer i tegneserien kun basert på illustrasjonene. Det blir dermed færre deler å sette sammen til en helhet, noe som kan føre til at det blir mer krevende for leseren å mentalt fullføre tegneserien basert på kjennskap til novellen og tidligere erfaringer. Til tross for dette, vil jeg likevel påstå at illustrasjonene er såpass detaljerte og klare i sin fremstilling, at dette vil føre til mindre grad av induksjon i dette tilfellet, altså mindre for leseren å tolke og fylle ut i lesingen.

Når det kommer til hvordan elevenes tolkninger kommer til uttrykk i tegneserien deres, så er det vanskelig å redegjøre for, siden tegneserien tydelig illustrerer tre hendelser som er skildret i novellen. Dette viste også samtalematerialet til, ved at elevene diskuterte og valgte ut hendelser som var direkte skildret i novellen. Iser (1981) sitt perspektiv trekker frem forholdet mellom tekst og leser, og hvordan leseren ut fra sine forkunnskaper fyller ut de tomme plassene teksten legger opp til. Det tegneserien derimot viser, er at de har vært opptatt av informasjonen de har fått ut av teksten både i forkant og i gjennomføringen av oppgaven, ved at tegningen inneholder detaljer som er skildret i teksten, slik som bøtten med epler og fatet som Francine tørker av. I dette tilfellet virker det som at elevene har hatt en mer efferent lesing av teksten, ved at de hatt et fokus på hva som kommer etter selve lesingen. Rosenblatt (1994) viser til at dette er en måte man leser på dersom man søker bestemte svar i teksten (s. 23-24). Elevgruppen var klar over at de skulle få oppgaver i tilknytning til novellen, og dette kan også ha bidratt til å påvirke måten de har lest og forstått teksten på.

5.3.2 Tegneserieanalyse av Gruppe 2, oppgave 2

Videre vil jeg ta for meg tegneserien til gruppe 2, hvor oppgaven ba elevene tegne en tegneserie som synliggjorde maktforholdet mellom Francine og Madammen. I tegneseriens første rute ser vi Francine som feier gulvet inne hos Madammen. I novellen står de ikke noe om at Francine feier gulvet, så dette er noe elevene har valgt å tegne inn selv. Dette er også en attributt som bidrar til å tydeliggjøre Francines underordnede stilling i husholdningen. Ved å ta i bruk slike attributter, sier dette noe om elevenes evne til å ta i bruk personlige og kulturelle erfaringer og danner forestillingsverdener i møte med litteraturen (Langer, 1995, s. 3). Her har elevene gjennom sine erfaringer knyttet kosten opp mot tjenerrollen for å tydeliggjøre Francines underordnede stilling. I den andre ruten kommer Madammen inn i bildet og spør om Francine kan ta oppvasken og hun svarer ja til dette. Her har elevene benyttet snakkebobler for å få frem karakterenes replikker, i tillegg til et smilefjes i Madammens snakkeboble for å fremstille henne som en blid og positiv karakter. Også her står Francine med en kost. I den tredje ruten ser vi Francine på kjøkkenet hvor hun tar oppvasken. Novellen gir uttrykk for at samtalen mellom Francine og Madammen foregår på kjøkkenet, og det er også dette elevene har tatt utgangspunkt i når de har tegnet den tredje ruten.



Elevtekst, gruppe 2.

Til motsetning fra de andre gruppene, har denne gruppen valgt å ha sin tegneserie i kronologisk rekkefølge. Handlingen her foregår også i et mye kortere tidsrom, og elevene har tatt i bruk ruteoverganger som går fra *handling til handling*. Dette forklarer McCloud (1994) som en type overgang som viser ett subjekt i et tydelig handlingsforløp, og at dette krever noe induksjon fra leserens side for å tolke sammenhengen mellom rutene (s. 70). I dette tilfellet er det tydelig sammenhengen mellom rutene som kommer frem ved at de to første rutene er tegnet relativt like med Francine i samme bekleddning, og at fargene på veggen ikke endrer seg til hun har begynt med oppvasken på kjøkkenet i den siste ruten. Noe som bidrar til å underbygge antagelsen om at handlingen i denne tegneserien foregår i et mye kortere tidsrom, er bruken av verbaltekst. Gjennom bruken av snakkebobler fra karakterene får man inntrykk av at det er en kort samtale som leder til at Francine blir satt i arbeid av Madammen. Teksten og illustrasjonene i kombinasjon blir det McCloud (1994) omtaler som forsterkede kombinasjoner, og synliggjør omtrent samme budskap, men at teksten i dette tilfellet forsterker illustrasjonene ved bruk av tegn (s. 153). Ved å lage en tegneserie hvor tekst og bilde sier omtrent det samme, vil graden av induksjon være mindre fordi det blir mindre for leseren å fylle ut. Graden av induksjon i en tegneserie vil variere etter mål og publikum, og i dette tilfellet har verbalteksten og måten å strukturere teksten på vært sentral for å få frem det oppgaven ber elevene om. Dette sier likevel noe om elevenes tekstkompetanse og kjennskap til tegneserier, ved at de danner et tydelig handlingsforløp for å illustrere det oppgaven ber om.

Når det kommer til elevenes illustrasjoner, skiller de seg ut fra den andre elevgruppen på flere måter. Denne elevgruppen har til motsetning fra den andre gruppen, valgt en mindre detaljert og realistisk tegnestil. De har også inkludert færre detaljer i sin tegneserie. Til tross for dette klarer også denne gruppen å få frem bevegelse i rom, ved at de to første rutene befinner karakterene seg i et rom med grønne vegger, og at de går over til kjøkkenet med brune vegger i den tredje ruten. Det er også interessant å se på hvordan elevene har valgt å fremstille de to karakterene, ved at Madammen forblir noe mystisk og uten et ansikt, mens Francine har en bestemt og negativ fremtoning. Madammen har også på seg klær som ikke dekker skuldrene, mens Francine har bekleddning som dekker kroppen. Dette kan også bidra til å illustrere maktforholdet mellom de to karakterene ved at Madammen er pent kledd, mystisk og viktig, mens Francine har dekkende bekleddning og fremstår som underdanig ved at hun har fått en

kost som attributt. Ved å legge til slike attributter, gir tegneserieformatet elevene muligheten til å vise frem på en konsis måte hvordan de oppfatter forholdet mellom de to karakterene. I tillegg bidrar snakkeboblene og Francines ansiktsuttrykk til å synliggjøre hvordan elevene ser for seg karakterenes fremtoning og humør. Ved at elevene har inkludert et smilefjes i Madammens snakkeboble, vil det gi et inntrykk av at hun er en blid dame som ikke snakker ned til Francine. Som motsetning har Francine en negativ fremtoning illustrert med et misfornøyd blick. Samlet bidrar illustrasjonene til å gi tegneserien større grad av induksjon, ved at leseren selv må fylle ut flere detaljer og se for seg i større grad hva som foregår, og hvorfor karakterene er tegnet som de er.

Når det kommer til hvordan elevenes tolkninger kommer til uttrykk i tegneserien deres, har oppgaveformuleringen i dette tilfellet bidratt til at elevene har måttet synliggjøre hvordan de tolker teksten på en annen måte enn de som har gjennomført oppgave 1. Tegneserien i seg selv gir ikke et så stort innblikk i den litterære kompetansen til elevene, men det er prosessen med å tegne dem som stimulerer til litterær lesing. Dette viste også samtalematerialet til, ved at elevene har diskutert i større grad og snakket om ulike måter de tolker teksten og maktforholdet mellom Francine og Madammen. Samtalen og tegneserien bidrar dermed til å synliggjøre hvordan elevene har fylt det tomme romme om hvordan maktbalansen mellom de to er. For å fylle disse tomme plassene, er det rimelig å anta at elevene har lest teksten og brukt den mer estetisk. I dette tilfellet spiller leseopplevelsen og hvordan elevene retter oppmerksomheten mot assosiasjoner, følelser, holdninger og ideer som novellen har fremmet, noe også Rosenblatt (1994) trekker frem som typisk ved det estetiske leseprosessen (s. 24). Også i dette tilfellet visste elevene at de skulle arbeide videre med teksten etter gjennomgangen, noe som også har ført til at de har lest teksten på en efferent måte. Rosenblatt (1994) understreker også i sin litteratur at det ikke er snakk om enten eller, og at det er opp til leseren og målet med lesingen som avgjør hvordan elevene leser teksten og at man også kan ta i bruk begge i lesingen av samme tekst (s. 25). Denne elevgruppens tegneserie viser at de både har lest efferent og hentet ut nødvendig informasjon om karakterene og handlingen, i tillegg til at de har lest estetisk ved og dermed klarer å knytte assosiasjonene sine opp mot tegneserien fremstilling.

5.4 Didaktisk perspektivering

Avslutningsvis i analysekapittelet vil jeg ta et steg ut fra materialet og se på hvilken nytte mine funn har i lærerhverdagen. Jeg vil med dette trekke frem noen av funnene fra datamaterialet og reflektere over disse i et didaktisk perspektiv. I tillegg vil jeg vise til hva arbeidet med tegneseriene og samtalene i oppgaveløsningen kan brukes til i videre undervisning.

Et av funnene fra analysen viste at oppgaveformuleringen kunne være en faktor som bidro til å trekke elevene ut av teksten de arbeidet med. Dette gjaldt Gruppe 1 som gjennomførte Oppgave 1 (vedlegg 4). Som analysen også poengterer, så svarer elevene på det oppgaven ber dem om, ved at de tegner tre sentrale hendelser fra novellen i tegneserien sin. Dette er noe de finner ut av relativt raskt og uten å gå dypere inn i novellen for å tolke den. Analysen viste også at samtalen til denne elevgruppen bestod av mye taletid som ikke var relevant for oppgaven eller novellen. Måten Gruppe 1 arbeidet på står i stor kontrast til Gruppe 2, som diskuterte og utforsket teksten i mye større grad, og dermed synliggjorde sin litterære kompetanse i større grad. Dette viser at

oppgaveformuleringen og rammene for gjennomføringen har mye å si for hvordan utfallet blir, og dette understreker hvor viktig formuleringen av oppgavene vi gir våre elever faktisk er, og hvilke følger det kan få for læringsutbyttet til elevene og en kompetansen vi ønsker at de skal vise gjennom ulike oppgaver og arbeidsmetoder. Oppgaveformuleringen til Oppgave 1 bidro i dette tilfellet ikke til at elevenes litterære kompetanse ble synliggjort i like stor grad som Oppgave 2 bidro til. Dersom oppgaveformuleringen hadde vært mer abstrakt, slik som Oppgave 2, eller at det hadde vært en lærer i rommet som kunne stilt spørsmål under gjennomføringen av oppgaven, ville antagelig samtalen tatt en helt annen vending og bidratt til å synliggjøre elevenes litterære kompetanse i større grad.

Arbeidet med tegneseriene kan også danne utgangspunkt for videre arbeid i norskfaget, siden tegneserier spiller på flere modaliteter og sjangertrekk. Her kunne man som lærer tatt elevenes tegneserier med i videre undervisning for å illustrere hvordan modalitetene spiller på hverandre og hvordan ulike virkemidler fungerer i ulike sjangrer. Man hadde på denne måten spilt videre på noe elevene allerede har arbeidet med, i tillegg til å ta i bruk deres egne produkter i for å synliggjøre bruken av og konsekvensene av de ulike modalitetene og virkemidlene i tegneseriemediet. I et slikt etterarbeid kunne man også introdusert elevene for et metaspråk og fagbegreper knyttet til tegneseriemediet og ulike modaliteter. Ved å ta i bruk elevenes egne tegneserier, kunne man også sett på hvordan elevene tolker og forstår hverandres tegneserier og hatt en samtale der elevene skal beskrive hvorfor de tolker som de gjør. Her kunne man blant annet vist til hvordan elevene har brukt farger for å skille mellom ramme- og hovedfortelling, slik som for eksempel Gruppe 1 har gjort i sin tegneserier og hvordan det påvirker lesingen og forståelsen av tegneserien. Dette ville også bidratt til å etablere et metaspråk om litterær tolkning, og utviklet elevenes tekstuelle literacy (jf. Blau, 2003) ved at elevene blir kjent med hvordan man kan tolke tekster ut fra de gitte modalitetene og virkemidlene.

Arbeidet med tegneserier kan også brukes videre til å arbeide med elevenes leseforståelse, i tillegg til tekstuell- og intertekstuell literacy (jf. Blau, 2003). I samtaledataene til Gruppe 2 kommer det frem flere stereotypiske og fordomsfulle påstander om franskmenn, blant annet at de er følelsesløse, har brunt hår og går med stripete gensere. Dette sier noe om elevenes inntrykk av franskmenn og hvordan tekster de har lest tidligere fremstiller det franske folket. Stereotypier er en også en del av den intertekstuelle kompetansen, og det foreligger noen felles kulturelle forestillinger som bidrar til elevenes fortolkning. Dette ville vært interessant å drøfte og utforske videre i helklasse uten å nødvendigvis fordømme elevenes oppfatninger. Det kan hende at elevene er klar over at deres oppfatninger er karikerte oppfatninger og ikke sannheter, og det hadde dermed vært interessant å drøfte hvordan slike oppfatninger oppstår og hvor de kommer fra. Her kan man legge opp videre undervisning til å se om slike stereotypiske og fordomsfulle holdninger ovenfor franskmenn kommer frem og eventuelt diskutere disse. Man kan også snakke om hvorfor elevene tenker at karakterene er franske og hvilket inntrykk de har av franskmenn fra tidligere.

Noe annet som materialet også synliggjør, er hvordan det er enklere for læreren å danne seg et inntrykk av elevenes litterære kompetanse gjennom samtaler enn gjennom tegninger. Tegneseriene blir dermed et visuelt bilde som læreren er nødt til å tolke. Elevene kan vise mye tekstuell kompetanse gjennom tegneseriene sine i bruken av virkemidler og hvordan de strukturerer tegningene etter formålet med dem. Dette viser også analysen ved at elevenes kjennskap til tegneseriemediet gjør seg synlig i tegneseriene deres gjennom bruken av ruteoverganger, tegnestil og verbalteksten.

Likevel viser analysen av de to samtalene enormt mye mer av elevenes litterære kompetanse gjennom måten de snakker om novellen og tar den i bruk for å løse oppgaven de har fått utdelt. Tegneseriene i seg selv gir ikke et stort innblikk i den litterære kompetansen elevene besitter, men det er selve prosessen med å tegne dem som stimulerer til litterær lesing som kan bidra til å synliggjøre den litterære kompetansen. Dette kommer særlig godt frem i samtalen til Gruppe 2, hvor den disputtpregede samtalen fører til at elevenes litterære kompetanse synliggjøres i stor grad.

Samtalematerialet gir dermed en nyansert innsikt i den litterære kompetansen til elevene. Dette er noe vi som lærere kan bruke i videre undervisning for å hjelpe elevene våre til å bli enda bedre lesere, ved at slike samtaler også synliggjør hvilke behov elevene har når det kommer til litterær kompetanse. Dette kan også knyttes opp mot føringene LK20 legger for tilpasset opplæring, og vår forpliktelse til å legge til rette for at elevene våre opplever mestring og læring i undervisningen. Ved å ta i bruk elevsamtaler for å undersøke hva elevene mestrer og hva de har behov for å arbeide mer med, kan man legge opp til undervisning som søker å fylle de ulike behovene. I dette arbeidet er det også mulig å prøve ut ulike gruppesammensetninger og oppgaveformuleringer som tilpasninger til ulike elever og mestringsnivå. Ved å legge opp til ulike aktiviteter i litteraturundervisningen, får elevene direkte instruksjoner til å bygge opp et litterært metaspråk og analyseferdigheter (jf. Blau, 2003), som har overføringsverdi til andre tekster de møter i undervisningssammenheng.

En annen ting samtaleanalysen viser, er hvordan ulike samtalekategorier kan være hensiktsmessig i ulike situasjoner og kan si mye om elevenes litterære kompetanse. Ofte er de utforskende samtalene attraktivt i undervisningssammenheng, noe både Mercer (2000) og Matre (2019) trekker frem i sin forskning, ved at elevene sammen utforsker hverandres innspill og kommer med konstruktive tilbakemeldinger. Til tross for dette viser datamaterialet hvordan en disputtpreget samtalen også kan være verdifull. Samtaledataene til Gruppe 2 viser hvordan elevene danner et fagfellesskap hvor de, som voksne også kan kjenne seg igjen i, ikke alltid er enige om tolkningen og dermed må diskutere uenighetene som oppstår. Elevene tørr også å kritisere oppgaven, og viser på denne måten selvstendighet og at de er trygge på det etablerte fagfellesskapet de har dannet. Oppgaveformuleringene som er gitt i denne casestudien, og særlig Oppgave 2 (vedlegg 4), bidrar til å gi en motstand til elevene som både fører til faglige diskusjoner og utforskning av ulike tolkninger av en skjønnlitterær tekst. Analysen viser i stor grad hvordan krevende tekster og oppgaveformuleringer har sin verdi i norskundervisningen, og at disputtpregede samtaler også har sin verdi i litteraturundervisningen.

6 Oppsummerende drøfting og avslutning

Hvilket potensial kan tegning ha i litteraturundervisning?

Jeg vil innlede denne oppsummerende drøftingen med å gjenta den overordnede problemstillingen. Gjennom å analysere samtalene til to elevgrupper i tillegg tegneseriene elevene har produsert, har jeg presentert en rekke funn for å vise til noen interessante og relevante trekk ved det som kommer frem av datamaterialet. Det er mye å trekke frem i begge samtalene, samt i elevtegnene, og jeg vil derfor understreke at de presenterte funnene i analysen ikke gir en total oversikt over det innsamlede datamaterialet. Det er foretatt et utvalg basert på min forståelse av datamaterialet og det jeg anser som relevant og interessant å trekke frem i undervisningssammenheng. Avslutningsvis vil jeg nå drøfte problemstillingen i lys av funnene analysen har avdekket og teorien jeg har redegjort for, ved å ta for med forskningsspørsmålene som er satt til oppgaven.

6.1 Hvordan kan to ulike tegneoppgaver gi innsikt i elevenes litterære kompetanse i arbeidet med «Kunsten å myrde»?

For å kunne undersøke hvordan de ulike tegneoppgavene ga tilgang til elevenes litterære kompetanse, var det sentralt å legge opp til en samtale i gjennomføringen av oppgaven. Tegneseriene kan bidra til å gi et uttrykk for elevenes litterære kompetansen, men vil kun gi et visuelt bilde av dette som læreren må tolke og anta ut fra. I en samtale vil elevenes refleksjoner komme eksplisitt til uttrykk, og dermed vil dette kunne si mer om den litterære kompetansen elevene besitter uten at læreren trenger å tolke dette på samme måte som med tegninger. Analysen viser at de to gitte tegneoppgavene har stimulert til vidt forskjellige samtaler, og dermed synliggjort elevenes litterære kompetanse i ulik grad. Til tross for at jeg peker på ulikheter mellom gruppenes evne til å vise litterær kompetanse, vil det også kunne finnes ulikheter internt på gruppene, og det er viktig å understreke at analysen kun vil ta for seg et utsnitt av elevens litterære kompetanse og hvordan den kommer til uttrykk. Analysen har også fokusert på gruppen som helhet, og ikke elevene individuelt.

Ved å arbeide med tegneoppgaver, viser elevene både tekstuell og intertekstuell kompetanse (jf. Blau, 2003) i utformingen av tegneseriene, fordi det krever kjennskap til mediet og hvilke muligheter man har når det kommer til struktur og utforming. Tegneseriene er dermed et elevprodukt som kan bidra til å synliggjøre elevenes litterære kompetansen i noen grad, men dette krever stor grad av tolkning fra lærerens side. Tegneserier som produkt sier dermed ikke så mye om den prosessen Blau (2003) sine kategorier betegner. Analysen viser derimot at elevsamtaler gir et større inntrykk av elevenes litterære kompetanse, særlig den performative, enn det tegneseriene gir. De to elevsamtalene viser også at de ulike oppgaveformuleringene bidrar til å stimulere til ulike type samtaler, hvor den ene er mer utforskende enn den andre, og som dermed bidrar til å synliggjøre elevenes litterære kompetanse i ulik grad. En annen faktor som spiller inn, er elevsammensetningen, som også kan påvirke i hvordan elevene løser oppgaven og dermed i hvilken grad den litterære kompetansen kommer til syne. Det må likevel understrekes at i denne studien er det kun tatt opp lydopptak fra to grupper, og at resultatet kunne vært annerledes med andre elevgrupper.

Når det kommer til analysen av Gruppe 1 sin samtale, viser datamaterialet i stor grad til hvordan elevenes litterære kompetanse ikke kommer til syne, og hvordan de unngår å gå dypere inn i teksten. Dette kan som tidligere sagt, komme av oppgavens formulering som ikke krever at de går dypere inn i teksten og utforsker den. Ut fra denne analysen kan man dermed si at Oppgave 1 ikke bidrar til å gi god innsikt i elevenes litterære kompetanse, fordi den ikke legger opp til at elevene skal utforske teksten i stor nok grad. Elevene besvarer oppgaven slik den står uten store diskusjoner, og synliggjør dermed i liten grad sin litterære kompetanse. Dersom Gruppe 1 hadde fått en oppgave som i større grad utfordret dem til å utforske og diskutere teksten, kan det tenkes at jeg som lærer hadde fått dypere innsikt i den litterære kompetansen de besitter. Det som likevel er verdifullt å hente ut av materialet, er hvilke behov elevene har i videre litteraturarbeid for å oppøve sin litterære kompetanse og bli i stand til å synliggjøre dette gjennom ulike arbeidsmetoder. Analysen gir en nyansert innsikt i elevenes litterære kompetanse, og dermed hvilke behov elevene har i videre litteraturundervisning for å kunne bli selvstendige og autonome lesere (jf. Blau, 2003). Oppsummert kan altså konkrete oppgaveformuleringer, slik som Oppgave 1, bidra til å gi verdifull innsikt i elevenes litterære kompetanse og hvilke behov elevene har i videre litteraturundervisning. Dette kan dermed være en viktig «mellomlanding» i veien mot tilpasset opplæring i litteraturundervisningen.

Samtaleanalysen av Gruppe 2 sin samtale, viser helt andre tendenser enn analysen av Gruppe 1 sin samtale. Hos Gruppe 2 kommer den litterære kompetansen frem i større grad og på ulike måter. Analysen viser også at oppgaveformuleringen byr på motstand i den forstand at elevene ikke synes at oppgaven gir mening ut fra novellen, og at de dermed er nødt til å tolke seg frem til hvordan de skal løse oppgaven. Oppgaveformuleringen til Oppgave 2 stimulerer dermed til en utforskning av teksten, som fører til at elevene diskuterer både novellen og oppgaveteksten, som bidrar til å synliggjøre elevenes litterære kompetanse. Analysen viser dermed at denne oppgaven bidrar til å gi god innsikt i elevenes litterære kompetanse, fordi den byr på motstand som fører til diskusjoner mellom elevene. I diskusjonen tar elevene i bruk sin litterære kompetanse for å argumentere for hvordan de forstår teksten, og hvordan de skal løse oppgaven. Analysen viser dermed at ved å gi tegneoppgaver som byr på motstand og som krever at de diskuterer både oppgaven i seg selv i tillegg til hvordan de forstår teksten, vil man som lærer kunne få god innsikt i elevenes litterære kompetanse i litteraturundervisningen. Det må likevel understrekes at gruppesammensetning og rammene for gjennomføringen av oppgaven også vil påvirke hvilken innsikt man får i den litterære kompetansen. Likevel synliggjør analysen at å by elevene på motstand i form av abstrakte oppgaver, kan være hensiktsmessig i litteraturundervisningen og bidra til at elevene får vist sin kompetanse.

6.2 I hvilken grad kan samtaler bli utforskende ut fra de gitte tegneoppgavene?

En hensikt med tegneoppgavene som ble gitt, var at de skulle stimulere til utforskende samtaler, hvor elevene sammen skulle diskutere hvordan de skulle løse oppgaven de fikk utdelt. Det ble også poengtert før samtaleopptaket ble satt i gang at elevene skulle diskutere oppgaven og hvordan de ville løse den utdelte oppgaven. De to elevgruppene fikk også udelt ulike oppgaver for å undersøke hvordan dette påvirket samtalenes deres. Begge samtalenes var elevstyrte, og analysen viser at særlig Gruppe 2 har klart å etablere

et trygt samtalemiljø med toleranse for hverandres meninger og innspill (jf. Hennig, 2012), sammenlignet med Gruppe 1, hvor en av deltakerne melder seg ut av samtalen. Samtaleanalysen viser som sagt at det er store forskjeller mellom de to gruppenes samtaler, hvor Gruppe 1 sin samtale i stor grad er kumulativ, mens Gruppe 2 både er utforskende og disputtpreget.

Oppgave 1 ber om at elevene tegner noe eksplisitt fra novellen, og legger dermed ikke strenge føringer for at de må diskutere hvordan de forstår novellen i utgangspunktet. Det eneste oppgaveformuleringen legger opp til at elevene må diskutere, er hvilke tre hendelser de skal tegne. Elevene hadde også hatt en gjennomgang av novellen i introduksjonsøkten før de gjennomførte tegneoppgaven, hvor det ble foretatt lesestopp ved viktige hendelser. Dette kan ha bidratt til at elevene ikke hadde behov for å snakke eksplisitt om hvordan de forstod teksten og hvilke hendelser de anså som viktige. Som analysen viser, velger en elev ut tre hendelser som resten sier seg enig med. Samtalen blir dermed i stor grad kumulativ, og bidrar som sagt i liten grad til å synliggjøre elevenes litterære kompetanse. Som Mercer (2000) også poengterer i sin forskning, gir samtaler som er preget av å være kumulative lite i undervisningssammenheng. Dette synliggjør også samtalematerialet til Gruppe 1, ved at det gir lite innsikt til meg som lærer om elevenes litterære kompetanse. Likevel har jeg vist gjennom den drøftende analysen at en slik samtale kan være hensiktsmessig, ved at den til tross for å være lite utforskende, kan gi innsikt i hvilke behov elevene har i videre litteraturundervisning.

Når det kommer til Oppgave 2, ber den som sagt om at elevene tegner noe implisitt fra novellen, og legger med dette føringer for at elevene er nødt til å diskutere hvordan de forstår teksten. Også denne elevgruppen har deltatt i gjennomgangen av novellen i introduksjonsøkten, men ut fra samtalematerialet blir det tydelig at elevene ikke har samme forståelse av teksten, og dermed et behov for å utforske sine perspektiver med hverandre. Samtalene ble dermed i stor grad utforskende, ved at elevene diskuterte sine forståelser og tolkninger. Dette gir meg som lærer god innsikt i elevenes litterære kompetanse, og samsvarer med Mercer (2000) og Matre (2019) sine poengteringer om at de utforskende samtalene er godt egnet i undervisningssammenheng. Det som likevel er mest interessant med samtaleanalysen til Gruppe 2, er hvordan den disputtpregede samtalen viser seg å være svært hensiktsmessig, ved at den bidrar til å synliggjøre elevenes litterære kompetanse i stor grad. I dette tilfellet viste motstanden elevene gir hverandre seg å være produktiv fordi de var nødt til å argumentere for sine tolkninger. Oppsummert viser analysen at Oppgave 2 i større grad stimulerer til utforskende samtaler enn Oppgave 1 gjør, men at rammene for samtalen også har innvirkning på utfallet. Dette understreker viktigheten av rammene for litteraturundervisningen, og at man som lærer må tenke over hvordan man går gjennom tekster før elevene arbeider videre med dem.

6.3 Avsluttende refleksjoner i lys av den overordnede problemstillingen

Når det kommer til hvilket potensial tegning kan ha i litteraturundervisning, viser den drøftende analysen og didaktiske perspektivering at tegning som verktøy i litteraturundervisningen har et stort potensial dersom rammene for gjennomføringen er nøye gjennomtenkt. De to elevgruppene som har deltatt i prosjektet illustrerer nærmest to ytterpunkter, noe som tydeliggjør at alt fra oppgaveformulering, gruppesammensetning og forarbeid er avgjørende for om tegning som verktøy har

potensiale i litteraturundervisningen. Til tross for at tegneoppgavene bidro til å gi ulik innsikt i den litterære kompetansen hos de to elevgruppene, viser likevel analysen til hvordan tegning kan gi verdifull innsikt i elevenes refleksjoner og utvikling (jf. Brooks, 2009), og dermed legge føringer for videre undervisning. Det er likevel viktig å understreke at det ikke er uproblematisk å bruke tegning som verktøy i litteraturundervisningen. Tegning er en metode som både elever og lærere er ukomfortable med (jf. Stana, 2022), og som dermed krever en pedagogisk atmosfære preget av respekt og støtte (jf. Brooks, 2009) slik at elevene opplever mestring og etter hvert blir mer komfortable med arbeidsmetoden.

I undervisningssammenheng vil det aldri være en fastlagt plan på hvordan man som lærer skal gå frem for å imøtekomme elevenes behov for tilrettelegging, men *Overordnet del* av læreplanen legger føringer for at opplæringen skal tilpasses elevenes behov. Tegning som verktøy i litteraturundervisningen åpner for mange kreative innfallsvinkler som kan bidra til å utvikle elevenes ferdigheter på flere plan (jf. Brooks, 2009), og som bidrar til at elevene kan spille på forskjellige styrker. Dette illustrerer også analysen som er gjennomført, ved at særlig Gruppe 2 bruker tegningene sine for å synliggjøre hvordan de tolker og forstår teksten, i tillegg til at tegneoppgaven danner grunnlag for litterære samtaler. Ved å ta i bruk tegning i litteraturundervisningen åpner man opp for flere innganger til å synliggjøre elevenes litterære kompetanse (jf. Blau, 2003). Forskningen som er gjennomført i denne oppgaven kan ikke forstås som representativ for alle elever, og vil ikke kunne gi et konkret svar på hvilket potensial tegneserier har i litteraturundervisningen. Likevel kan oppgaven være retningsgivende og åpne opp for kreative og estetiske innfallsvinkler i norskfaget ved å vise hvilket potensial tegning kan ha i arbeid med litterære tekster i norskfaget. Oppgaven kan forhåpentligvis inspirerer andre lærere til å vektlegge flere kreative innfallsvinkler i arbeidet med å tilpasse undervisningen til elevmangfoldet. Ved å gjøre dette kan flere elever oppleve litterære tekster gjennom flere innfallsvinkler, og synliggjøre egne refleksjoner med ulike kreative verktøy.

6.4 Veien videre

Som grunnskolelærerstudent med interesse for litteratur, har jeg brukt mye av min undervisningstid i praksisperiodene opp gjennom studiet på litteraturfaget. Da jeg i min nest siste praksisperiode ble introdusert for tegning som verktøy i litteraturundervisningen, så jeg på dette som et utforsket potensial som kunne bidra til å inkludere flere elever i litterære samtaler. Til tross for at oppgaven har et casesdesign, og dermed et fokus på en avgrenset enhet innenfor en kontekst, tror jeg likevel at oppgaven tilfører innsikt i et verktøy som kan fungere som et viktig bidrag i lærerhverdagen, særlig for å inkludere enda flere elever i utforskende litterære samtaler. Ved å gi en detaljert presentasjon av undervisningen, både i forkant av, og under selve datainnsamlingen, har jeg forsøkt å gjøre det mulig for andre å ta i bruk lignende undervisningsopplegg med tegning som verktøy. Dette har samtidig bidratt til å øke oppgavens validitet, ved at understreke forskningens gyldighet og relevans.

Oppgaven har søkt å undersøke hvilket potensial tegning har i litteraturundervisning, ved å ta i bruk tegneseriemediet. På denne måten viser også oppgaven hvordan vi som lærere kan ta i bruk nye, kreative verktøy i litteraturundervisningen som kan bidra til at flere elever klarer å delta i større grad i litterære samtaler. Dette bidrar til at vi som

lærere kan legge til rette for flere måter å arbeide med litterære tekster på, og på denne måten imøtekomme mangfoldet av elevers behov for tilpasning ut fra deres forkunnskaper og erfaringer, slik som også LK20 legger føringer for. Ved å ta i bruk kreative verktøy i litteraturundervisningen, kan man også fange elevenes interesse og synliggjøre at det finnes flere innfallsvinkler til å arbeide med litteratur på. Denne oppgavens funn gir indikasjoner på at tegning har et potensial i litteraturundervisningen, dersom man legger til rette for dette med godt formulerte oppgaver og rammer. Jeg tror likevel at tegning som verktøy innehar et enda større potensial enn det som kommer frem av denne oppgaven her. I en eventuell videreføring av dette prosjektet, ville det vært interessant og gjennomført et mer omfattende prosjekt og på ulike måter tatt i bruk tegning som verktøy i litteraturundervisningen. Her ville det vært interessant og inkludert flere årstrinn av elevgrupper, i tillegg til flere skjønnlitterære tekster, både av eldre og nyere dato, for å videreføre og arbeide enda mer grundig med tegning som kreativ inngang til litteraturundervisningen i grunnskolen.

Referanseliste

- Aashamar, J. B. (2023). *Kunsten å stille gode spørsmål i den litterære helklassesamtalen. En studie av en litterær samtale på 9. trinn om «Kunsten å myrde» av Cora Sandel* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Blau, S. (2003). *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*. Heinemann.
- Brooks, M. (2009). Drawing, Visualisation and Young Children's Exploration of «Big Ideas». *International Journal of Science Education*, 31(3), 319-341.
<https://doi.org/10.1080/09500690802595771>
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget.
- Eagleton, T. (2008). *Literary Theory. An Introduction* (2. utg.). Blackwell Publishing.
- Eisner, W. (1985). *Comics & Sequential Art By Will Eisner*. Poorhouse Press.
- Fønnebø, B. (2019). *Å tegne sammen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Gujord, H. H. (2020). -Kven drap Germaine? Seksualitet og makt i «Kunsten å myrde» av Cora Sandel. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44(2), 166-180.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-02-06>
- Gundersen, D. (2022, 24. april). Attributt. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/attributt>
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 28-42). Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Akademisk.
- Høgseth, H. R. (2023). «Du kan jo komme med et sånt spørsmål som ikke står her». *En studie av hvordan 9.klassinger utforsker novella «Kunsten å myrde» gjennom dramatisering* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Institutt for lærerutdanning. (2020). *PRANO: Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. NTNU.no. <https://www.ntnu.no/ilu/prano>
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser: en antologi om receptionsforskning* (s. 102-133). Borgen/Basis.
- Johannessen, A., Tufte P. A. & Christoffersen, L. (Red.). (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag.
- Kjelen, H. (2015). *Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar*. Acta didactica Norge, 9(1), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.
- Matre, S. (2019). Samtalens muligheter og utfordringer. I C. Liberg & J. Smidt (Red.), *Att bli lærare i svenska* (s. 45-59). Liber.
- McCloud, S. (1994). *Understanding Comics. The Invisible Art*. HarperPerennial.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds. How we use language to think together*. Routledge.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 12-24). Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål – perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71-87). Fagbokforlaget.
- Riis-Johansen, M.O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 90-109). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Sandel, Cora. (1935). *Mange takk, doktor. Noveller*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Stana, I. (2022, 30. november). *Tegning og hjernen – om tegningens nytteverdi som undervisningsverktøy*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/tegning-og-hjernen/>
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/2630411>
- Sæterlid, A. (2023). *Kunsten å vere empatisk. Ein studie av korleis eit utval elevar på 9. trinn sine empatiske evner kjem til uttrykk i skjønnlitterær skrivning* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Wallner, L. & Barajas, K. E. (2020). Using comics and graphic novels in K-9 education: An integrative research review. *Studies in comics*, 11(1), 37-54. https://doi.org/10.1386/stic_00014_1
- Wicklund, B. (2022). Noveller og novellarbeid. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10. Litteraturboka* (2. utg., s. 201-213). Universitetsforlaget.
- Østby, E. (2019, 12.november). Orakelet i Delfi. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/orakelet_i_Delfi

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: «Kunsten å myrde»

Vedlegg 4: Oppgavebeskrivelse

Vedlegg 5: Transkripsjon Gruppe 1

Vedlegg 6: Transkripsjon Gruppe 2

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

611901

Vurderingstype

Standard

Dato

07.12.2022

Prosjektittel

Masteroppgave, våren 2023

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Ann Sylvi Larsen

Student

Kristiane Selsjord

Prosjektperiode

01.12.2022 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

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.

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til deltagerne (barn under 16 år) til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være samtykke fra foresatte for barn under 16 år, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte til deltagerne under 16 år får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som foresatte til deltagerne under 16 år vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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 hos oss: Callan Ramewal Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet "Kreative estetiske innfallsvinkler til litteraturarbeid"?

Formål

Vi skal i dette forskningsprosjektet samle inn data til fem ulike masteroppgaver. Prosjekt 1/Kristiane prosjekt: Hvordan kan tegninger gi tilgang til elevenes tolkning av litteratur?



Alle prosjektene vil samle inn både skriftlige svar fra elevene og det vil bli tatt lydopptak av elevers samtaler. Noen elever vil også få beskjed om å tegne.

Prosjektperiode: 9.-14. Januar 2023

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

- Fordi hen er elev med en universitetsskole der studenter får være i praksis og skal få muligheten til å samle inn data til våre masteroppgaver.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

- Hen skal delta i lesing av og litterære samtaler sammen med sine medelever og studenter om en litterær tekst. Samtalene vil være forberedende arbeid til senere individuelle masterprosjekt, og det vil ikke bli gjort forskning på denne delen av opplegget. Videre vil klassen bli delt i mindre grupper, der det skal foregå både tegning, dramatisering, individuelle samtaler/intervju og individuell loggskrivning. Deretter vil elevene individuelt arbeide med å skrive fortelling. Du kan som foresatt få se hvilke oppgaver elevene skal svare på dersom du ønsker det.

Hva innebærer det for ditt barn å ikke delta?

- Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom eleven ikke ønsker å delta i prosjektet, så vil det si at den fortsatt deltar i undervisningsopplegget, men den vil ikke bli inkludert i materiale som skal forskes på. Både foresatt og elev kan når som helst trekke samtykket tilbake. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun vi studenter og våre veiledere som har tilgang til informasjon om ditt barn. Alle navn og personopplysninger vil bli anonymisert og lagret på en sikker forskningsserver. Elevene vil ikke kunne identifiseres i de ferdige masteroppgavene. Opplysningene om ditt barn

anonymiseres fortløpende og all informasjonen som er samlet inn vil bli slettet etter prosjektet er ferdig i august 2023.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, - å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU har Personverntjenester ved SIKT vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

[Redacted]

Kristiane Selsjord: krissels@stud.ntnu.no

[Redacted]

Personvernombud: Thomas Helgesen. Thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester ved SIKT sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester ved SIKT på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen [Redacted], [Redacted], [Redacted], Kristiane Selsjord & [Redacted]

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Litterære gruppesamtaler på ungdomstrinnet", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

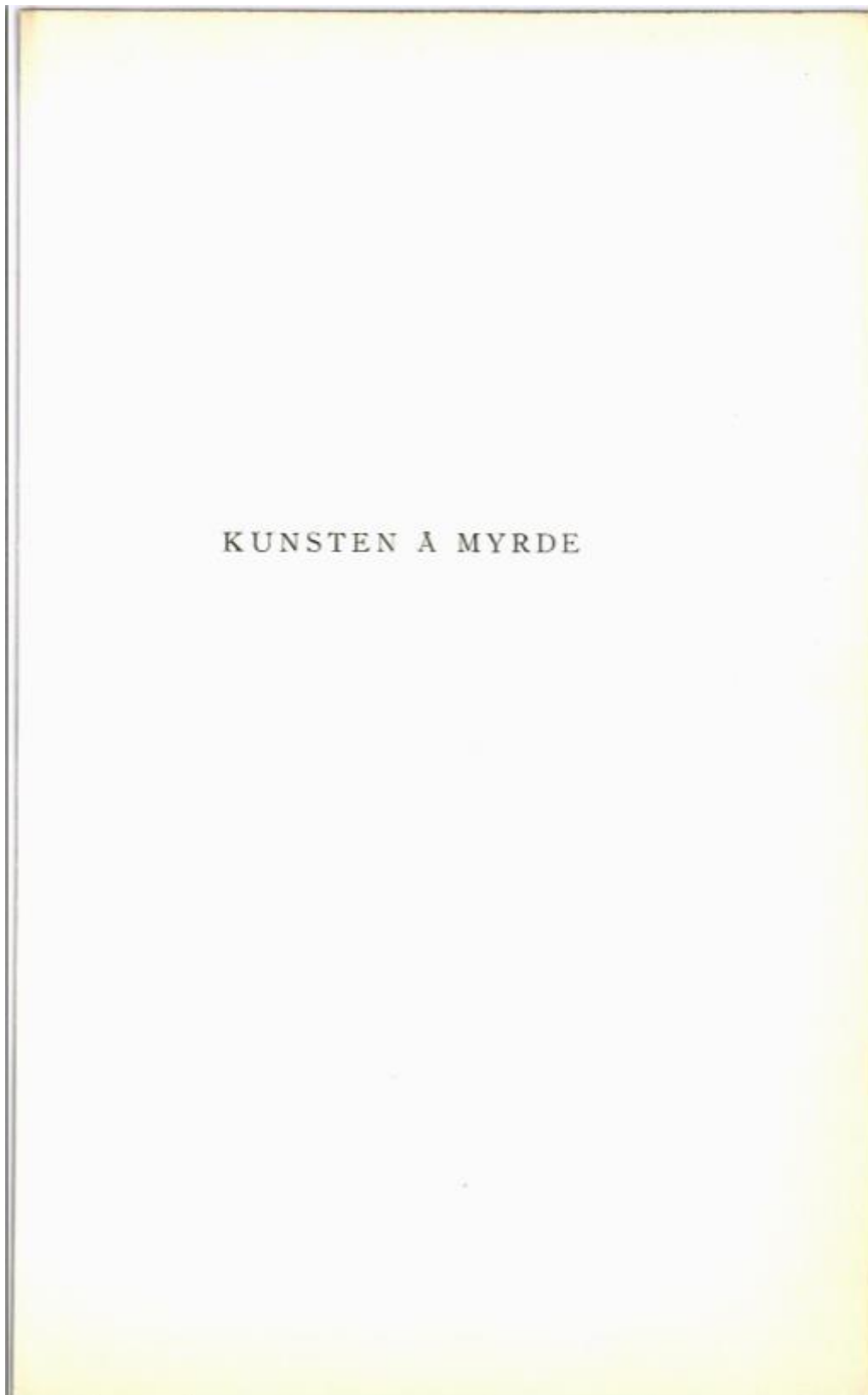
- At mitt barn kan delta i litterære samtaler som tas opp
- At mitt barn leverer inn skriftlige refleksjoner i form av logg og refleksjonsspørsmål
- At mitt barn leverer inn visuelle refleksjoner i form av tankekart og tegninger
- At mitt barn deltar i prosjekt 1
- At mitt barn deltar i prosjekt 2
- At mitt barn deltar i prosjekt 3
- At mitt barn deltar i prosjekt 4
- At mitt barn deltar i alle prosjektene

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

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 3: «Kunsten å myrde»

Sandel, Cora. (1935). Mange takk, doktor. Gyldendal Norsk Forlag. Hentet fra:
<https://www.nb.no/items/d2a4421ca9cf0ea432c5d43a14ed4b29?page=1>



Grands Sables 1920.

Francine kommer.

Jeg sier: «Men der er De jo, Francine! De er ikke for trett da?»

«Å nei,» svarer Francine: «Ikke verre enn at jeg greier opvasken og barnetøiet, madame.»

Dermed bøier hun sitt lille, alvorlige, tidlig falmete krigsenkeansikt over arbeidet og tar fatt. Francine har barn å forsørge. Hun går som hjelp hos sommergjestene og får betaling pr. time. Dessuten er hun ett fornuftig og pålitelig menneske, som skjønner, at behøves man, så behøves man.

Idag ventet vi henne ikke. Hun har tilbakelagt atten kilometer på sine ben, ni frem og ni tilbake, og vært i begravelse. Det vilde ikke forbause nogen om hun var blitt borte. Nå står hun der tross alt og skramler med tallerkenene vore.

Det var uventet det hele. Nogen kom andpusten springende over engene forleden fra landhandleren, hvor telefonen er. En slektning av Francine, en kusine, var plutselig død og skulde begraves idag på morgenen. Om Francine vilde innfinne sig? «Det får jeg vel,» sa Francine, hun stanset i arbeidet ett øieblikk og tenkte sig om, gnugget så desto hårdere på

det hun stod med mellom hender. Da vi spurte henne om hun helst vilde slutte for dagen, gå hjem og områ sig litt, kanskje telefonere til sorgehuset, svarte hun neitakk, det var ikke nødvendig. Og vi drog ett lettelsens sukk. Francine behøves virkelig.

Budet satt på stolen ved kjøkkendøren og pustet ut.

Om litt snudde Francine sig den veien og sa: «Det var vel Germaine? Det var ikke søsteren?»

«De sa da Germaine i telefonen.»

«Godt.» Francine er ikke av dem som legger sine følelser videre for dagen, hverken i ord eller ansiktsuttrykk. Nu var hun tydelig beroliget. Hun så nesten fornøid ut. Det virket litt besynderlig. Men Germaine var ugift, og søsteren har flere små barn. Francine så det vel fra den kant.

Sørgelig var det jo likevel. Jeg spurte: «Hvad kom på med henne, Francine? Unge mennesket?»

«Vet ikke, madame. Hun fikk en plutselig død, etter hvad de sier.»

Francine knep munnen sammen, og jeg vilde ikke spørre mere.

Jeg har sett Germaine. Jeg så henne ifjor. Hun kom kjørende med epler til oss fra folkene hun tjente hos — renetter, store som barnehoder, utsøkt frukt, ikke en støtt flekk, hundre stykker. Francine hadde ordnet kjøpet.

Germaine var en pen pike, med noget blidt, men også svært forsagt i sitt vesen. Hun var ikke å formå

til å sitte ned, prate litt, drikke ett glass cider. Hun hjalp oss inn med eplene og vilde så kjøre igjen.

Jeg sa: «Men hun må da hvile en stund. Og enn hesten?»

«Hun hviler hesten borti svingen,» sa Francine, som førte ordet for dem begge: «Hun har kjenninger der.» Germaine kjørte, og Francine forklarte: «Hun er blyg og litt folkesky, madame.»

«Hvorfor det? En pen pike!»

«Hun er sånn,» sa Francine og trakk på skuldrene. Nå er hun i jorden. Det er overstått.

Og til det skulde jeg holdt mig. Francine selv gjør ikke tegn til annet. Innesluttet som ellers sysler hun med sitt.

Men jeg har altså sett Germaine, jeg husker henne, om enn utydelig, og synes jeg må vise min deltagelse.

«Det var da hårdt for foreldrene, Francine.»

Francine svarer ikke straks. Så sier hun: «Det var jo en datter —»

«Ja —» fremturer jeg, litt desorientert. Og jeg kommer med dette om barna, med en av de godtkjøpsuttalelser vi har liggende ferdig til bruk ved visse anledninger: «Men når galt skulde være — jeg mener for de smås skyld —»

Da snur Francine litt på hodet og ser på mig med ett lite, halvt smil, som fant hun mig mere enn lovlig naiv: «Hun efterlot sig da en gutt, hun også, madame. Han er fem år.»

Der fikk jeg. Så lettvint og regelrett er det ikke. Hun efterlot sig da en gutt hun også. Og kanskje er det på alle måter verre at denne moren er borte enn den andre. Jeg har forplumret mig og har bare å tie stille.

Om det nå er for å bibringe mig ett lysere syn på saken eller ei, Francine sier: «Han er hos foreldrene hennes, naturligvis. Hvor skulde han ellers være? Faren —? En utenlandsk sjømann, efter hvad vi tror. Germaine var en tur til Lorient, og så —»

Og Francine trekker på skuldrene igjen.

«Og nu var hun ute og tjente?»

«Det måtte nok til, madame. Med ett barn å forsørge. Den siste måneden var hun forresten hjemme.»

«Hun var syk da?»

Francine smiler sitt halve smil. Det kommer og går så fort, at en ikke riktig vet om hun virkelig smilte: «Syk? Om De så vil, madame.»

Ett mangetydig svar. Det må opfattes som at Francine ugjerne taler om dette. Og mange slags sykdommer er der jo til. For å si noget ytrer jeg: «Enda godt gutten har ett hjem.»

«Ja — jo —» innrømmer Francine: «Det er det.» Hun åpner munnen for å si mere. Lukker den så fast igjen som over ting det nærmere betenkt er tjenligst å tie med. Og visst har saken flere sider. Det er lett å være utenforstående og si: «Enda godt —» Rike er disse folkene ikke, om de enn har både hus og litt

jord, ett par kuer og en gris. Så lite meddelsom Francine enn er, det har hun fortalt en gang. Men fattige er de ikke heller. Og Germaine bidrog til guttens underhold — —

Ett nærgående spørsmål faller mig ut av munnen. Francines ytringer er også så merkverdig utilfredsstillende, det var bedre hun ingen ting sa: «De er da glad i ham, Francine? I gutten, mener jeg? Hjemme på gården?»

«Slemme mot ham er de ikke, madame,» svarer Francine med forbehold.

«Det skulde da også bare mangle —»

«De er kristne mennesker —»

«Javisst, Francine —»

«Det er ikke hans skyld —»

«Nei, det er sikkert.»

«Men han er uekte barn, ikke sant? Det er alltid en ulykke.»

Noget Francine ubetinget har rett i. Og ordene behøver ikke bety mere enn nøiaktig det de sier. At det er en ulykke å være uekte, selv for den som har ett hjem, kan ingen bestride. Men om man nu fatter dem, så at — fatter dem, så at —

Jeg ønsker, jeg aldri hadde innlatt mig i samtale med oraklet Francine. Hun har en tilbøielighet for uttalelser med dobbeltbunn, de kan tydes på flere måter, akkurat som dem i Delfi. Det dreier sig om en foreldreløs guttunge også, en liten stakkar på fem

år, for hvem man intet kan gjøre. Jeg reiser mig for å gå.

Da sier Francine, hun sier det i en nesten opmuntrende tone, og mener tydelig slett ikke å føre oss op i noget drama: «Det var så menn fort gjort. Hun gjorde det selv.»

«Hvad? Hvilket?»

«Hun gjorde det selv, madame. Hun tok livet av sig, som man sier.»

«Men du store Gud, Francine — var hun så ulykkelig?»

Francine har sin egen opfatning av ordet ulykkelig. Hun svarer: «Neida, madame, ulykkelig var hun ikke. Men foreldrene hadde jo sagt henne at hendte det en gang til, fikk hun klare sig selv med både den ene og den andre ungen. Og så —»

«Og så, Francine? Var det sånn igjen? Var hun —?»

«Ja, madame, det lot til det.»

Jeg har satt mig. Nå ser jeg tydelig Germaine for mig, husker ting ved henne jeg ikke selv visste, jeg hadde lagt merke til. Blek, forsagt, forskremt i øinene, usikker i smilet — —

«Men da var hun jo ulykkelig, Francine.»

«Ulykkelig var hun ikke,» erklærer Francine bestemt.

«Hvis hverken foreldrene eller barnets far —?»

«Hun hadde bare å opføre sig ordentlig. Det gjør vi andre. Det kunde hun også gjort.»

Jeg har på tungen at det er lett å si. Jeg opgir det. Isteden spør jeg efter barnefaren. Var han heller ikke denne gang til å få fatt i? Han pliktet jo —?»

«Å —» Francine gnir en tallerken, holder den op imot lyset og gnir på ny, ordentlig og samvittighetsfull: «Det var en gamling, madame.»

En gamling. Jeg er stum ett øieblikk, sier så: «Da kunde han vel betalt iallfall. Når han var en gamling.»

«En sånn som var bortsatt på gården der hun tjente, madame. En gammel mann. De sa han var efter henne bestandig.»

Jeg vet ikke mere å si. Jeg sukker. Så sier jeg: «Stakkars pike.» Og mener mange ting med det.

Men Francine har fremdeles sin egen opfatning, og det er henne om å gjøre å få den slått fast: «Hun var ikke å beklage, madame. Hun kunde opført sig anstendig. Vi var lei henne alle sammen, fordi hun ikke kunde opføre sig anstendig. Og da det så blev slik en gang til, og der alt var en gutt å fø op, så —»

«Så var de leie mot henne —»

«Ikke leie. De sa sin mening.»

«Hun betalte jo for gutten sin, Francine —»

«Betalte og betalte. Det var snaut nok for én. Og skulde det bli to —»

«Nå er de alene om gutten,» sier jeg og kjenner skadefryd.

«Der kunde blitt flere, madame. Sånn som hun var. Og når hun knapt tjente tilstrekkelig for én —»

Francine har tydelig befunnet sig på flertallets side. Hun står der fremdeles. På den dødes stod ingen. Omkring henne står ensomheten som isluft. Hun var av de skrøpelige kar, av de redningsløse kanskje. Det vilde vel gått henne på denne måten i alle tilfelle. Hennes sak er håpløs å føre.

For atter en gang å fremheve lyssidene sier Francine: «Skaden var ikke så stor, madame. Hun var alt begynt å bli underlig av sig —»

«Hvad sier De, Francine?»

«Jeg sier hun var rar av sig i det siste. Hun svarte ikke mere når de talte til henne. Det var som hun ikke så folk engang, som hun gikk i ørske. Hun hadde ikke sin forstand, som man sier. Og når det først er slik, er det nesten bedre —»

Francine fullfører ikke. Hvad skulde det tjene til? Jeg må da av mig selv begripe at lettelsen i familien er almen. Hvorfor hykle noget annet? Hvor megen skam, hvor mange utgifter, hvor meget opstyr er ikke nu undgått? Det er bare så altfor rimelig at ingen gråter.

Men eftersom detaljer av denne art alltid kan ha sin interesse, opplyser Francine. «Hun hengte sig. Hun slo en snor om halsen på sig og hengte sig. Det var å vente, madame. Og vel var det hun ikke sprang

i brønnen. De var redd hun skulde finne på det. Og en brønn — — Det skal ha gått svært fort.»

«Det var da ikke for folks øine?» Jeg vet ikke lenger hvad jeg skal tro, og gjør urimelige spørsmål.

«Neida, neida, madame. Hennes mor hadde nettop snudd ryggen til henne. Og da gikk hun inn i klækottet. Døren stod på klem, så ingen hørte det. Men nogen minutter efter skulde nogen dit inn, og da fant de henne. Hun var alt død, så De ser det var fort gjort. De hadde hengt fra sig klæsnoene der, og dem tok hun —»

Jeg ser. Det kan jeg ikke undgå. Ser fremfor alt en morsrygg. Bred eller smal, den går og snur sig ikke. Hadde den det gjort — —

Så griper jeg mig i å tenke, at det er vel best som det er. Hun gjorde det som var tjenligst, det de ventet av henne. Og i brønnen sprang hun ikke. Snoren i kottet hadde hun sett, skjønt hvad den var brukbar til — —

«Skaden var ikke stor, madame,» sier Francine enda en gang: «Når ett menneske først ikke har sin forstand lenger —»

Hun stabler rolig tallerkenene sammen og setter dem på plass.

Vedlegg 4: Oppgavebeskrivelser

Oppgave 1

--	--	--

Oppgave 1: Sammen på gruppen skal dere lage en tegneserie med tre hendelser fra novellen som er viktig for fortellingen. Diskuter og bli enige om hvilke hendelser dere skal tegne i rutene på arket. Tidsramme 30 minutter.

Oppgave 2

Oppgave 2: Sammen på gruppen skal dere tegne en tegneserie som viser maktforholdet mellom Francine og Madammen. Diskuter og bli enige om hva dere skal tegne i rutene på arket. Tidsramme: 30 minutter.

--	--	--

Vedlegg 5: Transkripsjon, Gruppe 1

Transkripsjon av samtale, gruppe 1 og oppgave 1: Sindre, Kaja, Jonas og Tonje.

Opptaket varer i 32:16 minutter.

- 1 Lærer: Men da har jeg satt i gang den, så da kommer jeg om en halvtime og da er liksom oppgaven ferdig.
- 2 Sindre: Ja.
- 3 Lærer: Okei?
- 4 Kaja: Jeg tenker at vi kan tegne den ene der hun hang seg.
- 5 Sindre: Ja. Jeg føler for å ha den der (peker med blyanten på arket) av helt personlige grunner, og en der hun damen der hun står og vasker mens hun snakker, kanskje? Egentlig det eneste som skjedde, og ehh.. nei hehe, [man kan ikke tegne det].
- 6 Kaja: [Mhm, ja.]
(Opphold, 30 sekunder)
- 7 Sindre: Ehh. Ja, en med
- 8 Kaja: Hva med den med hesten når hun leverte epler og sånn da? Eller noe?
- 9 Sindre: Ja, ja en der hun kommer med den jævlige hesten, og en ehh når hun har hengt seg selv i skapet. Var det inni et skap?
- 10 Kaja: Ja, eller, det var kleshengere og sånn der.
- 11 Sindre: Ja, ehh, også en der, nå mangler vi en, hva var det vi sa i sta? Når hun står og snakker?
- 12 Kaja: Vasker opp?
- 13 Tonje: Ja, på kjøkkenet.
- 14 Sindre: Ja, vasker opp og snakker til hun der
- 15 Tonje: Madammen.
- 16 Sindre: Ja, Madammen.
- 17 Tonje: Jahh.
- 18 Sindre: Ja, vi gjør det. Ehh, ja fordi att det er et lite ark så kan vi ikke tegne alle samtidig, så ehm, så hvordan skal vi gjøre det da? Vi er fire stykk og tre bilder og...
- 19 Kaja: Vi kan jo bytte litt på eller noe, eller visst noen kommer på noe.
- 20 Sindre: Ja, ehh,
- 21 Tonje: Skal vi ha noen farger?
- 22 Sindre: Ja, det kan vi.
- 23 Tonje: Da kan jo noen [tegne...]
- 24 Sindre: [Du kan starte å tegne hesten med hun]
- 25 Kaja: Nei, jeg suger til å tegne, du er god til å tegne
- 26 Sindre: Jeg klarer ikke å tegne hester, jeg klarer bare å tegne rette ting.
- 27 Kaja: Tonje, du er god til å tegne hest!

28 Tonje: Neihei!

29 Sindre: Tonje jo, du er god til å tegne!

30 Tonje: Nei, hahah!

31 Sindre: Jo du klarer, du klarer jo å tegne en hest.

32 Tonje: Nei. (Flirer).

33 Kaja: Men det er ikke så viktig om du liksom får det til så bra liksom.

34 Tonje: (Sukker)

35 Sindre: Ja. Også gi litt plass til, kanskje, sånne snakkebobler og sånn.

36 Sindre: (Plystrer)

37 Sindre: Ja.

38 Tonje: Skal jeg bare ta å tegne en hest liksom?

39 Sindre: Prøv å tegn en hest med noen som sitter oppå med en bøtte med epler.

40 Tonje: Jeg kan tegne personen.

41 Sindre: Okei greit. Men, ja, men ja, eller vent, før du tenger!

42 Kaja: (Mumler noe fra novellen) – «Hun kom kjørende...»

43 Sindre: Ehh ja, visst jeg tenker rett så skal vi finne en enkelt, ehh tegneserieperson som er lett å tegne.

44 Tonje: Finn fram en som sitter på en hest da.

45 Sindre: Ja, jeg må bare koble opp på nettet. Det jeg skal. (Plystrer)

46 Sindre: Og Jesus. Jeg må skrive inn jævlig e-postadresse. (Sier opp egen e-postadresse)
(Opphold, 2 minutter. Her går det noe tid til at Sindre får logget seg inn på nett, ikke relevant prat)

47 Sindre: Der sånn. Nå er det nett. Ehh, hva, hva, ja.
(Opphold, 1 minutt. Her går det noe tid til at Sindre søker på nett etter en person som sitter på en hest, ikke relevant prat)

48 Tonje: Finner du det?

49 Kaja: Vi tenkte [å...]

50 Sindre: [Ja, ja, ja, ja]

51 Kaja: Vi hadde tenkt å tegne en hest med hun jenta som satt oppå.

52 Sindre: Ja, jeg kan bare tegne henne oppå, det er ikke så nøye.

53 Sindre: Sånn, den er lett å tegne.

54 Kaja: Skal vi prøve å tegne litt sånn langt unna

55 Tonje: Langt unna eller nærme?

56 Sindre: Det er ikke så nøye, bare use your fantasy.

57 Sindre: Skjønner ikke at de skal ta opp at vi tegner egentlig.
(Opphold, 3 minutter. Elevene tegner)
(Opphold, 2 minutter. Ikke relevant prat)
(Opphold, 2 minutter. Elevene tegner)

58 Tonje: Det ser litt mer ut som et esel enn en hest.

59 Kaja: Neida.

60 Tonje: Det her er det beste jeg får til.

61 Sindre: (Plystrer)

62 Kaja: Du får høre hva Sindre sier.

63 Sindre: Kjempebra, du ser hva det er. Så det er bra.

64 Sindre: Kan jeg låne den blyanten der eller?

65 Tonje: Ja.
(Opphold, 30 sekunder. Elevene tegner)

66 Sindre: Der.

67 Sindre: Ehhhh.

68 Tonje: Hva?

69 Sindre: Skal vi tegne på med sal? Hadde de sal på, nei?

70 Kaja: Det har ikke så mye å si.

71 Tonje: Bare tegn det oppå.

72 Kaja: Bare tegn føttene.

73 Sindre: Ja jeg vet, hahah.

74 Sindre: Ehh.

75 Kaja: Jeg kan bare tegne slike strekfigurer, ass.

76 Sindre: Ja.

77 Sindre: Mhmmmm.
(Opphold, 1 minutt. Elevene tegner)

78 Sindre: Jeg og kan faen meg bare å tegne strekfigurer.

79 Kaja: Det går sikkert bra. Bare prøv å tegn en jente eller noe.

80 Sindre: Okei, vi tegner en strekfigur med langt hår.

81 Kaja: Mhm.

82 Sindre: Ehhm.

83 Sindre: Skal hun være litt lei seg?

84 Tonje: Vet ikke?

85 Sindre: Vi tar det sånn.

86 Kaja: Hun blir jo beskrevet [som...]

87 Sindre: [Bekymret] i blikket.

88 Kaja: Ehh ja, ehmm, føle ikke så mye, eller er ikke så veldig glad i hvert fall.

89 Sindre: Ehh nei.

90 Sindre: Okei, jeg prøver å ikke tegne strekfigur.

91 Sindre: Ånei, nå ble hun jævlige liten, vent da.

92 Kaja: Ja, for det er hun Germaine som kom kjørende med eplene da.

- 93 Sindre: Ja.
- 94 Kaja: (Mumler noe fra novellen) – «Hun var en pen pike»
- 95 Sindre: Skal hun ha en bøtte i hånden med eplene, eller hvordan?
- 96 Kaja: Ehh ja, bare tegn bøtta og så kanskje noen epler rundt på bakken der kanskje.
- 97 Sindre: Ehh. Hvor har man beinene når man rir?
- 98 Tonje: Ned på siden av hesten.
- 99 Sindre: Ja, det skjønte jeg, men på [skrå eller rett ned eller?]
- 100 Tonje: [(Fniser)]
- 101 Kaja: Bare tegn de ned slik liksom.
- 102 Sindre: Jeg vet.
- 103 Sindre: Så en fot på hver side. Såpass har jeg skjønt.
(Opphold, 30 sekunder. Elevene tegner)
- 104 Sindre: Der.
- 105 Kaja: Mhm.
- 106 Sindre: Hun fikk en jævlig tjukk fot da, men det får hun leve med. Der.
- 107 Sindre: Sånn, fin sko. Der her er det jeg får til.
- 108 Sindre: Nå fikk hun en t-skjorte. Sånn! Hahaha.
- 109 Kaja: Hun trenger noe som stikker ut av bøtta eller noe, som bobler.
- 110 Sindre: Ja, noe epler eller noe.
- 111 Sindre: Også andre hånden kan holde i hesten.
- 112 Kaja: Noen tøyler eller noe da?
- 113 Sindre: Ja, okei. Prøv å, hvordan tegner man sånne greier i tryne på dem da? Sånn der..
- 114 Kaja: Å, sånn de har rundt?
- 115 Sindre: Ja, sånn man holder i.
- 116 Tonje: Hva da?
- 117 Sindre: Bare finn frem, sånn der, ehh, sånn der, ehh, du vet sånn drit hestene har i trynet for at du skal klare å svinge dem.
- 118 Tonje: Tøyler? Eller noe?
- 119 Kaja: Ja, tøyler.
- 120 Sindre: Ja, også har de noen sånne greier i ansiktet, noe greier.
- 121 Kaja: Bare tegn en strek eller noe sånn.
- 122 Sindre: Okei, men jeg aner ikke hvordan det går en gang. Sånn?
- 123 Tonje: Ja.
- 124 Sindre: Ehhm, sånn. Ja der!
- 125 Kaja: Mhm.
- 126 Sindre: Sånn, ja det her er bra nok. Også hvor er øynene på hesten, Tonje?
- 127 Tonje: (Flirer)

- 128 Tonje: De er jo på siden, bare tegn dem på siden. (Flirer)
- 129 Kaja: Der ja.
- 130 Tonje: (Flirer)
- 131 Sindre: Ja okei. (Flirer)
- 132 Sindre: Okei, jeg ødela hesten Tonje. (Flirer)
- 133 Tonje: Ja, men jeg glemte av øyne jeg også, så jeg tror det går bra altså.
- 134 Sindre: (Plystrer)
- 135 Kaja: Har den stått her i femten minutter?
- 136 Sindre: Så får hun sånne fine tegneseriesko. Som ikke er en sko, men bare en strek over foten.
- 137 Kaja: Så okei, [sånn ferdige med hesten.]
- 138 Sindre: [Der! Det her er jo dritbra!]
- 139 Tonje: (Flirer)
- 140 Kaja: Ja.
- 141 Sindre: Også må vi ha en liten bakke kanskje.
- 142 Kaja: Ja, eller en vei.
- 143 Sindre: (Mumler)
- 144 Sindre: Der!
- 145 Kaja: Også epler.
- 146 Sindre: Ja. Epler i bøtta. Ehhm.
- 147 Kaja: Ja, det står egentlig ikke så mye om det. Det står egentlig mest om at hun ikke hviler på en måte. Hun bare leverer også drar hun igjen. Kanskje tegne noen folk, eller jeg vet ikke, noen folk ved siden av som tar imot eplene.
- 148 Sindre: Nei.
- 149 Kaja: Det står at hun hjalp dem inn med eplene. Også kjørte.
- 150 Sindre: Ja. Men vi kan ikke tegne det på bildet her, at på vei inn når hun sitter på hesten.
- 151 Sindre: Nei det her er bra nok. Sånn!
- 152 Sindre: Eller vi kan tegne starten på huset her, skal jeg gjøre det?
- 153 Kaja: Ja, bare tegn litt hus.
- 154 Sindre: Ja.
(Opphold 2 minutter. Elevene tegner)
- 155 Sindre: Der.
- 156 Kaja: Mhm.
- 157 Sindre: Kanskje det er et vindu der og. Eller starten på et.
- 158 Kaja: Okei, så vi må begynne på det neste bildet. Hva var det før?
- 159 Sindre: Ehh, da kan det hende vi må tegne litt enklere for at vi skal rekke å bli ferdige.
- 160 Kaja: Hva var det du sa ista at vi skulle tegne? Sånn?
- 161 Sindre: Ehhm, at hun hang seg selv også en til.

- 162 Tonje: Vasket opp.
- 163 Kaja: Ja, tegn sånn kjøkken med noen fat og sånn.
- 164 Sindre: Hvordan i all verden skal vi tegne?
- 165 Tonje: Bare tegn ryggen også noe fat som står ved siden av sånn der.
- 166 Kaja: Også kan hun stå med et fat i hånden eller et forkle som hun tørker fatene med.
- 167 Sindre: Ja okei. Ehm.
- 168 Sindre: (Plystrer)
- 169 Sindre: Også kan det være et vindu her sånn. Som hun står foran.
- 170 Sindre: (Plystrer)
- 171 Sindre: Vil noen andre tegne det her eller? Jeg kan gjøre det, men har noen andre lyst liksom?
- 172 Kaja: Tror ikke det.
- 173 Sindre: Så skal de få lov til å gjøre det for jeg har ikke veldig lyst.
- 174 Kaja: Du kan jo bare tegne noe sånn bord eller noe vedsiden av med noe fat som står stablet eller noe.
- 175 Sindre: Ja.
- 176 Kaja: Bare tegn en strek bare sånn.
- 177 Kaja: For det er fortsatt hun der, ehm, hvilken jente er det her?
- 178 Sindre: Det her er jo hun...ehhh...
- 179 Tonje: Francine.
- 180 Sindre: Ja.
- 181 Kaja: Ja, for det er hun andre jenta. Hun andre.
- 182 Tonje: Mhm.
- 183 Kaja: Ja for hun på hesten er hun Ger... Germaine? Eller hva hun heter for noe.
- 184 Sindre: Mhm.
- 185 Kaja: Og hun andre er Francine eller hva hun heter. Hun på kjøkkenet.
(Opphold, 30 sekunder. Elevene tegner)
- 186 Sindre: Tror ikke hun får nakke. (Flirer)
- 187 Sindre: (Plystrer)
- 188 Sindre: I ene armen kan hun jo ha en, ehh, et fat, en kopp eller hva tenker?
- 189 Tonje: Et fat ja.
- 190 Kaja: Det stod jo gnidde seg i hendene med et fat ja, eller? Eller det stod i hvert fall fat i hånda.
- 191 Kaja: Hvor i teksten er det det står?
- 192 Kaja: Huske du Tonje, hvor det stod i teksten om de fatene og sånn?
- 193 Tonje: Det står.. (Leter i teksten, papirlyder)
(Opphold, 1 minutt. Elevene tegner og leter i teksten)
- 194 Sindre: (Plystrer)

- 195 Sindre: Aaahhg.
- 196 Sindre: Okei, så det her får være bra nok. Så har hun hår.
- 197 Tonje: Det står litt der. (Blar i teksten) Helt bakerst der hun stabler tallerkenene.
- 198 Sindre: Man skjønner at hun står med ryggen til, ikke sant? Man ser det.
- 199 Kaja: Ja.
- 200 Sindre: Hva faen skjedde med skuldrene her da? Ja samme det, det her er bra nok. Så vi må ta neste bilde nå.
- 201 Kaja: Ja, når hun hengte seg i skapet eller et eller annet.
- 202 Sindre: Ja.
- 203 Sindre: Man ser at det er et kjøkken ja.
- 204 Kaja: Tegn et bord eller et eller annet med noe fat på, eller.
- 205 Sindre: Der her er et vindu som hun står, her er vasken liksom. Men jeg klarer faen ikke å tegne en vask. Så et vindu, Ta-da! Ferdig!
- 206 Sindre: Vi må ta neste nå, come on! Samme det. Jeg forstår ikke selv engang. Man skjønner ikke hva jeg tegner.
- 207 Kaja: Du tegner bare et svært skap også tegner du bare noen kleshengere eller hva hun hang seg i.
- 208 Sindre: Okei.
- 209 Sindre: (Plystrer)
(Opphold, 30 sekunder. Elevene tegner)
- 210 Sindre: Først tegne et rom. Og et perspektiv. Også et skap.
- 211 Sindre: (Plystrer)
- 212 Sindre: Sånn.
(Opphold, 1 minutt. Elevene tegner)
- 213 Sindre: Der. Sånn. Klesehengere, også ehmm, også tauet. Har hun alt hengt seg på dette bildet her?
- 214 Kaja: Ja.
- 215 Sindre: Ja, vi sier det.
- 216 Sindre: Ehmm.
- 217 Kaja: (Mumler noe fra teksten) – «Hun slo en snor i halsen på seg selv og hengte seg».
- 218 Sindre: (Plystrer)
- 219 Sindre: Nå må det være samme som hun her. (Henviser til første rute, antar jeg). Det ble bra, Kaja.
- 220 Sindre: (Plystrer)
(Opphold, 30 sekunder. Elevene tegner)
- 221 Kaja: Kanskje tegne noe rundt halsen eller noe, for det står at hun hadde en snor i halsen.
- 222 Sindre: Ja, så klart.
- 223 Sindre: Om halsen, kanskje. Der.
- 224 Sindre: Står det noe om hvilken hårfarge hun har? I teksten?

- 225 Kaja: Tror ikke det.
- 226 Tonje: Det tror jeg ikke.
- 227 Sindre: Ja, det er bare tegn noe på hårfarge. Grått har hu? Ta...
- 228 Tonje: Gult da?
- 229 Kaja: Nei har hun gult?
- 230 Sindre: Blondt hår. Vi sier hun har blondt hår, come on.
- 231 Sindre: Okei, ikke bruk denne her for det kommer ikke til å synes på det gråe. Ta å bruk den her.
- 232 Sindre: Nå får hun en kombinasjon inn sånn her.
- 233 Kaja: Det blir sånn med blondt hår.
- 234 Kaja: (Utydelig tale)
- 235 Sindre: Nei, men det her er ikke samme person.
- 236 Kaja: Åja.
- 237 Sindre: Hun kan være rosa, for hun er slem.
- 238 Sindre: Ehm der.
- 239 Sindre: Oi, faen! Hun kommer jo til å nå ned til bakken, det er ikke bra. Da dør hun ikke. Okei, hun blir jævlig kort, okei? (Flirer)
- 240 Tonje: (Flirer)
- 241 Sindre: Nå må beinene begynne her. Sånn. Oi faen, det blir korte bein. Det går, det får gå bra. (Flirer)
- 242 Sindre: Også gigantiske sko.
- 243 Kaja: Skal hun ha slike svære sko?
- 244 Sindre: Hun må jo ha sko da.
- 245 Kaja: Så korte bein og store føtter?
- 246 Sindre: Okei, vi stopper beinene der siden det blir for dumt. Ehm, da går de rett frem sånn.
- 247 Kaja: Også hender kanskje.
- 248 Sindre: Ja, det var en god ide.
- 249 Kaja: På siden kanskje?
- 250 Sindre: Ja. Ehm, sånn.
- 251 Sindre: Også må hun ha samme t-skjorten.
- 252 Kaja: To minutter igjen av tiden. Så er det en halvtime.
- 253 Sindre: Der. Sånn.
- 254 Sindre: Hun så meget dør ut. Vi må tegne hun lik, kanskje få farge på buksen. Hun kan ha en oransje bukse.
- 255 Kaja: Oransje bukse?
- 256 Sindre: Blå bukse. Hun har blå bukse.
- 257 Sindre: Og bøtten er brun.
- 258 Kaja: Mhm.

259 Kaja: Hun ser ut som en sånn gårdsarbeider.

260 Sindre: Der. Den i midten får bli sånn.

261 Sindre: Nei, nå ble det likt som hesten, men det går bra.

262 Sindre: (Utydelig tale) Sånn. Der.

263 Kaja: Mhm.

264 Sindre: Allright. Der. Sier vi oss ferdig. Det ble, det ble bra. Sier vi.

265 Sindre: Skal vi skrive på hvem som har vært med eller noe sånn?

266 Kaja: Hva er det det står der egentlig? Jeg har ikke lest hva som står.

267 Sindre: Nei, samme her. Jeg skriver bare navnene våre her.

268 Jonas: Hva er det vi skal etter det her da? Skal vi hjem eller hva?

269 Sindre: Nå eller?

270 Jonas: Ja når vi liksom er ferdig med oppgaven og det der.

271 Kaja: Det er jo fortsatt igjen to timer.

272 Sindre: Men når vi er ferdig her hva mener du?

273 Jonas: Er det to timer igjen?

274 Kaja: Til bussen går ja.
(Opphold, 30 sekuner. Elevene tegner)

275 Kaja: Vi fikk sølv og gull og vet du.

276 Lærer: Og der er dere i mål?

277 Kaja: Ja, vi ble akkurat ferdige.

278 Sindre: Ja, akkurat.

279 Lærer: Se der ja. Bra.

280 Sindre: Ja. Her. Sånn.

281 Lærer: Ja, da må dere fortelle meg hva dere har..

282 Sindre: Ja, ehmm.

283 Lærer: Tegnet her.

284 Kaja: Begynne med den da?

285 Sindre: Ja. Her er når hun på vei til, eh...

286 Kaja: Når hun leverer epler, hun der Germaine.

287 Sindre: Ja, når leverer epler.

288 Lærer: Ja.

289 Sindre: Og her når hun gjør sånn, når hun der, eh, hva heter hun...

290 Tonje: Frances eller noe?

291 Sindre: Ja, Francine, eller et eller annet. Hva heter hun?

292 Kaja: Francine.

293 Sindre: Ja, når hun driver og sladrer og vasker.

294 Lærer: Mhm.

295 Kaja: På kjøkkenet der.

296 Sindre: Ja.

297 Kaja: Med fat og sånn.

298 Lærer: Mhm, ja.

299 Sindre: Og når hun drepte seg selv.

300 Lærer: Ja.

301 Kaja: I skapet.

302 Sindre: Hun der, jeg husket ikke navnet.

303 Lærer: Germaine.

304 Sindre: Ja.

305 Lærer: Ja. Ja. Bra.

306 Lærer: Hvordan synes dere det var å arbeide med den oppgaven her?

307 Sindre: Det var greit.

308 Kaja: Mhm.

309 Lærer: Fikk dere på en måte, føler dere at dere har forstått teksten?

310 Sindre: Ja.

311 Kaja: Ja, det meste.

312 Lærer: Ja. Var det ting med teksten som det var vanskelig å forstå?

313 Sindre: Ja, litt, for...ja...

314 Jonas: Teksten var bare skrevet på en sånn rar, gammeldags måte.

315 Lærer: Ja, det gjør at teksten blir litt vanskelig å forstå. Enig. Det er flere ord og uttrykk som står i den teksten som vi ikke bruker lenger, så det er vanskelig. Det er veldig forståelig.

316 Lærer: Tror dere at det var nyttig å snakke om teksten først, slik som vi gjorde de første timene?

317 Sindre: Ja, da forstod jeg mer.

318 Lærer: Ja, akkurat.

319 Sindre: Ja.

320 Lærer: Liker dere å arbeide på den måten her, at dere kan for eksempel tegne eller gjøre andre ting når dere arbeide med tekster?

321 Sindre: Jeg er ikke sånn veldig glad i tegne, men det er bedre det enn å skrive.

322 Lærer: Ja, du liker det bedre?

323 Sindre: Ja, enn å [skrive ja.]

324 Kaja: [Ja, enn å skrive hva det] handler om og sånn.

325 Lærer: Ja, skjønner.

326 Lærer: Men da har jeg fått svar på det jeg lurte på, så da kan jeg avslutte opptaket.

Vedlegg 6: Transkripsjon, Gruppe 2

Transkripsjon av samtale, gruppe 2 og oppgave 2: Adrian, Sander, Line og Mari.

Opptaket varer i 34:09 minutter.

- 1 Lærer: Da er vi i gang.
- 2 Adrian: Yes.
- 3 Sander: Ingen av oss kan tegne, ikke sant?
- 4 Adrian: Nei. Ingen av oss kan tegne.
- 5 Line: [Nei.]
- 6 Sander: [Kan du] tegne?
- 7 Line: Nei! Er du syk?
- 8 Sander: Okei, så jeg tenker vi går for liksom en simpel... en simpel..
- 9 Mari: [Ja.]
- 10 Adrian: [Men skal vi gå] for strekfigur eller skal vi gå for litt bedre enn det?
- 11 Sander: Tenker vi går litt bedre enn strekfigur.
- 12 Mari: Har dere skjønt det? For jeg vet ikke om jeg har skjønt det.
- 13 Adrian: Jeg tror jeg har skjønt det.
- 14 Line: Altså, vi...
- 15 Sander: For hvordan Madammen prøver [å være sånn...]
- 16 Line: [Ja, du skjønte oppgaven veldig bra], eller altså du skjønte ka, du skjønte teksten veldig bra. Du skjønte teksten veldig bra, så...
- 17 Line: Så hvordan var maktforholdet. Okei, så vi kan først diskutere hvordan maktforholdet var mellom dem, før vi begynner å tegne.
- 18 Sander: Det var jo litt sånn at jeg føler at Madammen prøver å være sånn [optimistisk...]
- 19 Line: [Ja.]
- 20 Sander: Og, synes synd på hun, mens hun dere Francine var bare sånn.. Nei..
- 21 Adrian: Men det er [ikke noe sånn maktforhold, det er mer...]
- 22 Mari: [Jeg vet ikke hva maktforhold betyr engang...]
- 24 Adrian: Maktforholdet er mer kanskje at Francine kaller hun Madam, og hun kaller hun bare for Francine.
- 25 Line: Altså hvem som har mest makt av dem...
- 26 Sander: Men hva har det... Men det er jo egentlig nesten ikke relevant for teksten det da.
- 27 Line: Men greia [er at...]
- 28 Adrian: [Men hun spørsmålet handler] om maktforhold, ikke bare forhold.
- 29 Line: Uansett da, ja, fordi hun Francine, hun, hun er jo tjener til Madam. Så det betyr at hun er veldig mye lenger ned på liksom...
- 30 Sander: I rangstigen.
- 31 Line: Ja, fordi det var jo sånn det var for veldig lenge siden.

- 32 Mari: Hva heter det, sånn dere?
- 33 Line: Ja, sånn pyramide, hun [er...]
- 34 Sander: [Hierarki.] Eller noe sånt.
- 35 Line: Ja. Så hun er jo liksom tjener. Og de er liksom veldig langt ned, men...
- 36 Mari: I arbeiderklassen eller noe?
- 37 Line: Ja! Sånn liksom. Så...
- 38 Sander: Men det er litt sånn, visst det er meningen liksom, så er det litt sånn rar oppgave, fordi det... det er liksom ikke relevant for teksten
- 39 Line: Det har ingenting med det her å gjør liksom, men det er...
- 40 Adrian: Men det var det de sa vi skulle gjøre.
- 41 Sander: Yes.
- 42 Line: Ekstremt jallaoppgave. Men hvordan, men hvordan skal vi tegne maktforholdet?
- 43 Mari: Også er det bare om maktforholdet?
- 44 Mari: (Leser opp oppgaven) «Sammen på gruppen skal dere tegne en tegneserie som viser maktforholdet mellom Francine og Madam. Diskuter og bli enige om hva dere skal tegne i rutene på arket. Dere har tretti minutter.» Eller tjuefem nå da sikkert.
- 45 Sander: Ja, men det er ikke gråblyant her engang... Jaja...
- 46 Line: Maktforholdet... Men hva har det med teksten å gjøre egentlig? Altså sånn...
- 47 Adrian: Kanskje det ikke har noe med teksten å gjøre, men det er ikke spørsmålet er ikke å finne ut hva det har med teksten å gjøre...
- 48 Sander: Jeg tror vi altså skal tolke, at en del av oppgaven er at vi skal tolke det men...
- 49 Line: Jeg vet ikke jeg...
- 50 Mari: Jeg vet ikke om maktforholdet betyr, så det blir litt vanskelig for meg å se det for meg.
- 51 Line: Det betyr hvem som har mest makt [og hvordan makten...]
- 52 Mari: [Men hvordan skal vi tegne det?]
- 53 Line: Jeg vet ikke! Vi kan jo liksom...
- 54 Adrian: Det er jo det vi må finne ut da.
- 55 Line: For at, slik som du sa den pyramiden, den, for at...
- 56 Adrian: Men det blir vanskelig å tegne en tegneserie bare av en pyramide... for en flat pyramide.
- 57 Mari: Skal vi, det første jeg tenkte på var at hun Madammen ser litt ned på hun, men hun ser liksom litt.. nei ahh. Jeg vet ikke.
- 58 Line: Nei, altså, jeg vet ikke. Det var ekstremt vanskelig oppgave.
- 59 Sander: Ja, spesielt når vi ikke kan tegne.
- 60 Line: Vi kan jo tegne.
- 61 Sander: Ja.
- 62 Line: Det er jo det som er oppgaven, å tegne!
- 63 Sander: Ja, men vi er ikke gode på det. (Flirer)

- 64 Line: Åja, ja sånn ja men... hun hører jo hva vi sier, så hun kommer jo til å forstå tegningen likevel.
- 65 Sander: Ja, det er sant.
- 66 Line: Vi kan jo ta en liten oppsummering på hva vi har tegnet i tilfelle det, visst det blir skikkelig dårlig.
- 67 Mari: Vi må ha tre ideer da.
- 68 Line: Hæ?
- 69 Mari: Vi må ha tre ideer.
- 70 Sander: Nei det skal være mer en ide som er samme.
- 71 Line: Bare i forskjellige bilder liksom.
- 72 Mari: Ja, det skal jo bli en typ tegneserie.
- 73 Sander: Ja, det kan jo være sånn "Å gå å ta oppvasken", også bare sånn "Okei". (Flirer).
- 74 Line: Hun bestemmer jo, Madammen bestemmer jo over hun tjenestejenta, eller hun Francine. Så hun har åpenbart mer makt, men når de snakker så er det jo litt mer lik på at... at hun snakker ikke ned, altså liksom, de snakker jo som de er to vanlige personer.
- 75 Adrian: Jeg føler at hun ikke snakker ned til Francine, men hun snakker opp til hun.
- 76 Line: Ja, det er litt sånn i fortellingen, så er det sånn at hun Francine er litt sånn makt i fortellingen, fordi ehh.. jeg får det ikke til å gi mening.
- 77 Sander: Jeg synes Francine snakker på en litt mer sånn, ehh, snakker på en mer mektig måte.
- 78 Line: Ja, men det er [fordi at hun...]
- 79 Mari: [Ja, hun gjør det.]
- 80 Mari: Hun er bestemt.
- 81 Line: Ja, men det er fordi hun snakker ned om en annen person.
- 82 Sander. Ja.
- 83 Line: Hun søskenbarnet, ehh, kusinen, så hun snakker jo ned om hun, selv om, fordi at, visst det er hun Madammen, øverst liksom, så er det hun tjenestejenta, og så hun dere, hva var det hun het, ja? Germany-jenta, Germaine. Hun er jo enda lenger ned. Så hun her, hva er det hun heter igjen, Francine, hun kan jo ikke snakke ned om tjeneste, nei, Francine kan jo ikke snakke ned om Madammen, men hun kan snakke ned om noen som er enda lavere på rangstigen enn seg selv.
- 84 Adrian: Mhm.
- 85 Line: Så det er derfor det høres ut som hun har veldig mye makt, kanskje? Fordi at om man snakker ned om andre folk så høres det ut som at man har veldig mye makt.
- 86 Sander: Okei, så jeg har en liten ide her.
- 87 Line: Ja.
- 88 Sander: Kan det liksom sånn, kan vi liksom sånn Madammen sånn "Ohh, kan du vær så snill å ta oppvasken for meg", også er hun sånn "Skal bli Madam!" eller noe sånn. Sånn at Madammen snakker til hun på en måte som en person, mens Francine snakker tilbake som at hun er en Madam, visst det gir mening.
- 89 Line: Ja, vi kan jo ta det. Fordi ja..
- 90 Sander: Men jeg skjønner ikke hvordan vi skal gjøre det i tre ruter.
- 91 Line: Okei, vent da, [okei, okei], du kan snakke først.

92 Adrian: [Okei, så...]

92 Adrian: Nei, du kan ta først. Ta først.

93 Line: Okei da, visst vi tenger det i første bilde, også gjør hun oppvasken i andre, og da får vi liksom fra at... at hun snakker ned om en annen person, og da høres det ut som at hun har mer makt.

94 Sander: Mhm.

95 Line: Jeg vet ikke jeg, jeg har ikke peiling. Jeg skjønner ikke oppgaven.

96 Adrian: Min teori er at vi tar en som er sånn "Hei, kan du ta oppvasken" i det første bildet. Andre som sier "Okei, sikkert", å nå glemte jeg hva du sa, men uansett. Også tredje er bare at hun tar oppvasken, ikke sant?

97 Line: Men da får vi jo ikke frem hvem som har mest makt.

98 Mari: Jeg synes synd på hun dere Kristiane som må skrive oppgave om dette her.

99 Line: (Flirer) Hun har valgt å bli lærer, så hun må ta dette på egen kappe ass.

100 Mari: (Ler)

101 Adrian: Visst du hører det her, så mener vi det.

102 Sander: Jajaja, okei. Ikke så.. nå sårer vi ikke noen følelser.

103 Line: Jeg tror ikke hun blir såra, om man skal bli lærer så kan man ikke bli såra så lett.

104 Sander: Nei, vi bare tegne liksom.

105 Line: Jeg tror ikke # passer til å bli lærer, for jeg føler at han ble såra av alt vi sa til han.

106 Mari: Han var spesiell da.

107 Adrian: Men jeg tror ikke oppgaven vår er å snakke om at #, om at han passet til å bli lærer.

108 Sander: Han # var litt for snill altså.

109 Line: Han begynte å grine når jeg snakket med han.

110 Adrian: De tok han til en annen kommune der han lærer andre barn.

111 Line: Jeg lurer på hvor han ender opp i livet liksom.

112 Mari: Jeg gikk fra to til fem fordi at jeg fikk byttet fra # til #.

113 Line: Ja, ikke sant.

114 Sander: Men det er ikke, det er ikke...

115 Line: Det er ikke relevant for det vi holder på med nå.

116 Adrian: # hadde ikke engang naturfag for oss.

117 Line: Jo, nei det var #.

118 Sander: Ja, det var #.

119 Adrian: Uansett, det er ikke oppgaven vår!

120 Sander: Uansett, det er ikke relevant folkens!

121 Adrian: Nei, det er ikke det.

122 Line: Snakker vi alltid om ting som er relevant?

123 Sander: Nei, men uansett. Uansett, det er veldig lite relevant.

124 Line: Jeg blir litt freaket ut av de har opptak av det her og at hun skal høre på.

125 Sander: Uansett.

126 Mari: Jeg tar den blåe, for jeg kan tegne bobler i vasken.

127 Line: Bobler i vasken? Ja, supert.

128 Sander: Ja, nice.

129 Line: På gulvet ja. Vi er der ja.

130 Sander: Ja, jeg bare sånn hun kan drive å [koste gulvet eller noe sånn.]

131 Line: [Hvem da? Åja.]

132 Sander: Også kommer Madammen sånn "Kan du ta oppvasken?", "Kan du vær så snill å ta oppvasken for meg, da hadde du vært veldig snill og sånn". Også svarer hun bare "Okei", også går hun og tar oppvasken.

133 Adrian: (Utydelig tale) "Okei, Madam!"

134 Mari: Også er hun helt død i ansiktsuttrykket sitt.

135 Sander: Ja, sånn. Den liksom.

136 Mari: Ja, og hun Madammen er sikker slik her...

137 Adrian: Husk å pass på at hun ser fransk ut.

138 Line: Det er litt vanskelig når vi...

139 Sander: Hvordan ser en fransk person ut?

140 Adrian: Bagett! Ja, stripet genser ikke sant!

141 Line: Nei, men hun er jo ikke fransk? Hun er ikke fransk?

142 Sander: Det er jo i Frankrike.

143 Line: Ja, men det er jo bare et symbol!

144 Adrian: Det her er et sted i Frankrike.

145 Line: Ja, men drit i det, det er ikke det som er poenget.

146 Sander: Også forresten så mistet hun mannen sin i krigen, så vi har all grunn til å anta at hun er fransk.

147 Line: Hun er jo ikke fransk.

148 Adrian: Det er aldri sagt at hun ikke er fransk.

149 Line: Jammen det er aldri sagt at hun er fransk.

150 Sander: Men vi antar, vi antar. Vi tolke at hun er fransk.

151 Line: Vi antar, jeg antar ikke at hun er fransk.

152 Adrian: Jeg mener at hun er jo litt sånn, litt mer ufølende da, og det er også alle franske folk, [så...]

153 Line: [Hun andre], hun er jo fra samme plassen som Germaine, Germaine, og det handler jo om Det handler jo egentlig bare om navnet, om hvem som har mest makt og at Tyskland fikk skylden for krigen. Det står jo ikke noe om hvor de er fra. Jeg kaller jo ikke ungen min Norvegia liksom.

154 Adrian: Jeg hadde villet kalt ungen min Norvegia, faktisk! (Flirer)

155 Mari: (Ler)

156 Line: Okei!

157 Sander: Du kommer aldri så langt.

158 Adrian: Det er så sant ass!

159 Line: Du kan ikke snakke sånn

160 Adrian: Jo, men han har rett, han har rett! Jeg liker menn.

161 Line: Ja, ikke sant. Man kan fortsatt ha unger, vi lever i et moderne samfunn.

162 Sander: Okei, uansett, tilbake til, tilbake til det her ikke sant folkens!

163 Adrian: Ja, tilbake til oppgaven!

164 Sander: Jeg tolker det i hvert fall sånn at hun var fransk.

165 Adrian: Jeg synes at hun burde være fransk, for det er litt artig.

166 Mari: Men hva har det med tegningen å gjøre!?

167 Adrian: Ingenting!

168 Sander: Nei, ikke sant, og derfor er det ikke relevant. Kom igjen!

169 Adrian: Kun ting som er relevant.

170 Sander: Tegn der hun feier gulv.

171 Adrian: Ja, vi gjør det.

172 Sander: Jeg trenger brun, for alt var sikkert brunt.

173 Adrian: Ikke tegn hun der Madammen med fjeset hennes. Det hadde vært mye artigere om vi aldri hadde sett fjeset hennes.

174 Sander: Ehh ja, få se her da.

175 Adrian: Gul? Gull? Rød? Grønn også?

176 Sander: Ja sikkert, jeg bare tar noen farger. Sånn okei, jeg begynner nå. Jeg bare tegner et gulv liksom.

177 Adrian: Ja, det er bra, husk at det må være perspektiv eller så kommer hun til å (utydelig tale).

178 Sander: Ja, eller kommer # til å banke meg.

179 Adrian: Ja, # kommer til å faktisk til å finne deg.

180 Sander: (Flirer) Se det her er gulvet liksom.

181 Line: Hvor er # egentlig? Er det noen som vet det?
(Opphold, 30 sekunder. Ikke relevant prat)

182 Sander: Det her er jo en norskgreie, så jeg tror han bare ikke er med på det. Og han ikke har norsk. # er heller ikke her.
(Opphold, 30 sekunder. Ikke relevant prat)

183 Sander: Men uansett, før vi blir helt sånn sporet av her!

184 Line: Det tror vi har tapt for ganske lenge siden.

185 Sander: Okei, jeg tegner veldig simpelt, jeg tegner hun liksom ovalt. Ikke tenk på det.

186 Line: Hun er jo ikke en oval da!

187 Adrian: Jammen det er alle franske folk!

188 Line: Alle franske folk er ikke ovale liksom.

189 Sander: (Flirer)

190 Adrian: Men er det noen som har vært i Frankrike av deg og meg, så er det meg.

191 Line: Okei, greit.

192 Sander: Jammen, jammen, liksom, jeg kan ikke å tegne. Jeg bare tegner med masse, bare lager med masse ovale mennesker.

193 Line: Supert! Men det spiller ingen rolle så lenge man ser at det er en person. Bare lag et hodet [og...]

194 Adrian: [Pass på] at det ikke er en sel liksom...

195 Sander: Jajaja.

196 Line: Kom hun.. vet du hva.. Men bare tegn et hode og armer og føtter så man ser at det er et menneske.

197 Adrian: Tegn berett. For franske folk har berett. Alltid.

198 Sander: Se! Wow.

199 Adrian: Ingen står sånn der, Sander! Det der er ikke meg når jeg feier gulv.

200 Sander: Hviske, nei jeg kan ikke hviske det ut. Hun vet hva vi har tegnet.

201 Line: Hun hører jo tankene våre liksom.

202 Adrian: Ja, hun forstår at...

203 Sander: At hun skal feie et gulv.

204 Mari: Kan jeg gå ut og ta inspirasjon fra de andre?

205 Sander: Ja. Stjel ideen deres.

206 Line: Men de har en annen oppgave.

207 Mari: Jeg bryr meg ikke.

208 Line: Spør dem hvilken oppgave de har.

209 Mari: Nei, de står utenfor.

210 Sander: Vi kan ikke snike oss ut da?

211 Adrian: Det der var en ordentlig bra kost, Sander.

212 Line: Følg med.

213 Sander: Det her er en fin kost.

214 Adrian: Akseptert kost.

215 Sander: Se! Fin kost.

216 Mari: Det der ser ut som en kost.

217 Line: Ja.

218 Sander: Jeg kommer til det, okei?

219 Mari: Hva, hva er den skrålinjen? Brun?

220 Line: Det er gulvet.

221 Adrian: Det er kosten.

222 Sander: Det er der veggen starter.

223 Adrian: Mhm.

224 Mari: Okei, da skjønner jeg.

225 Sander: Det er der veggen start.. Se, her er gulvet.

226 Line: Du må signalisere at det er på et kjøkken da.

227 Sander: Ja. Ja, men hun går jo til kjøkkenet sikkert.

228 Line: Åhh, ja sånn ja.

229 Sander: Jeg vet ikke. Det er enklere for meg, okei?

230 Adrian: Jeg synes [at...]

231 Sander: [Også har] hun en arm som går sånn her og holder i kosten. Eh hh. Også har hun en annen arm som går sånn her, og holder i kosten. Sånn. Wow.

232 Adrian: Jeg synes du burde bruke den her som...

233 Sander: (Ler)

234 Adrian: Sånn ting som er på veggen... Tapet! Fordi at alle rike folk har stygg tapet.

235 Line: Men vi legger ikke... Vi legger ikke trykk på tapet.

236 Sander: Da ser man at det ikke er mer gulv, liksom.

237 Adrian: Ja. Bare...

238 Line: Vi kan bare [evnetuelt...]

239 Adrian: [Vi gjør det etterpå!] Når vi har gjort ferdig resten først.

240 Sander: Okei, det her er storyboardet vårt.

241 Adrian: Storyboard. Men vi kan ikke, vi kan ikke få (utydelig tale), så vi må bygge på storyboardet vårt.

242 Line: Lag et ansikt på henne da!

243 Sander: Ja, okei da.

244 Line: Og hår. Hun er vel ikke skalla vil jeg anta.

245 Adrian: Unnskyld meg, men det står aldri i historien at hun har hår!

246 Line: Ja, men på 1900-tallet var det ikke akseptert at kvinner ikke hadde hår.

247 Sander: Det er sant.

248 Mari: Med mindre de hadde kreft.

249 Line: Ja, men det har hun ikke.
(Utydelig tale fra alle, snakker i munnen på hverandre)

250 Sander: Hun er veldig lei seg.

251 Adrian: Hun er jo ikke lei seg, hun er jo bare...

252 Line: Hun ser ganske sur ut.

253 Adrian: Uimponert.

254 Sander: Eh ja. Hvilken farge på håret skal hun ha da?

255 Mari: Brunt, det er sånn typisk... Du kan ta en blanding mellom brunt og svart.

256 Adrian: Alle franske folk har brunt hår.

257 Sander: Nei.

258 Mari: Ta svart/brunt.

259 Sander: Slutt å stereotyp folk, Adrian, det er veldig slemt.

260 Adrian: Agh, greit da.

261 Mari: Ta å bland inn svart.

262 Sander: Ja da, jeg skal bare lage hår.

263 Line: Hva er egentlig mest vanlig i Norge å ha, altså visst man er slik etisk norsk?

264 Adrian: Blondt.

265 Sander: Etnisk. Nei, jeg tror det er mer sånn...
(Utydelig tale, snakker i munnen på hverandre)

266 Mari: Jeg tror det er mørkeblondt.

267 Line: Mørkeblondt? Liksom mørkeblondt som du er? Eller sånn som (Navn)?
(Opphold, 20 sekunder. Ikke relevant prat)

268 Sander: Oida, nei hun har skittent hår, okei folkens? Ikke tenk på det, det ble litt mye svart, men det går fint.

269 Adrian: Hun kom fra en begravelse.

270 Mari: Hun har gått ni kilometer.

271 Adrian: Jeg har aldri vært i en begravelse. Jeg vet ikke hva som skjer der.

272 Sander: Nei, ikke jeg heller.

273 Mari: Seriøst?

274 Line: Har dere lagt merke til at det er sykt mye raringer her? I kantina?

275 Sander: Åja, jeg trodde du mente oss. (Ler)

276 Line: Åja, nei.

277 Sander: Uansett, uansett, ja hva skal jeg tegne nå? Nå kommer liksom Madammen.

278 Adrian: Ja, men tegn liksom bakfra fordi att hun blir aldri beskrevet, så det er en fjesløs karakter.

279 Line: Det er ikke en fjesløs karakter.

280 Adrian: Ahh, men hun kan ikke, men hun er aldri blitt beskrevet.

281 Sander: Ops, veggen ble litt langt opp. Jaja.

282 Adrian: Det er bare zooma inn litt.

283 Mari: (Nynner)

284 Sander: Ehh, det her er Madammen.

285 Adrian: Hmm, mmh.

286 Line: Er hun fjesløs nå?

287 Sander: Nei, hun står med, hun står med ryggen til.

288 Adrian: Hun har jo fjes, men vi bare ser ikke fjeset hennes.

289 Mari: Da kan du tegne håret bak, sånn, og at det stoppe...

290 Line: Men kan hun ikke ha sånn dott i håret, sånn bakerst? Sånn?

291 Mari: Nei, det er vanskelig å tegne.

292 Line: Nei, det er ikke det.

293 Sander: Nehei, det får jeg til!

294 Line: Han tegner bare streker ned på hodet liksom, også dott nederst.

295 Sander: Hvor stort hode, jaja.

296 Adrian: Det var sikkert akseptabelt på den tiden.

297 Sander: Det er sikkert, altså hun er sikkert. Men jeg mener sånn. Det her ser (ler).

298 Adrian: Hun er gammel så hun har grått hår. Hun er gammel.

299 Sander: Grått hår, sikkert.
(Opphold, 2 minutter. Ikke relevant prat)

300 Sander: "Hei, kan du ta oppvasken", også er det sånn "Ja!".

301 Adrian: "Okei da".

302 Sander: Også sånn "Ja vel, Madam".

302 Adrian: Ikke fjern (utydelig tale), for da, for da høres det ut. Bare "Ja!".

303 Sander: "Ja Madam", ikke sant? Også går hun og tar oppvasken. Og da, episk maktforhold!
(Flirer) Må bare tegne det her.

304 Adrian: (Flirer) Fiks beina!

305 Sander: Ne-hei! Ikke i den her tegningen, men i den her kan jeg fikse det. Hun ser ut som en krabbe.

306 Adrian: Men kanskje hun er en krabbe? Det har aldri blitt beskrevet at hun ikke er en krabbe.

307 Sander: Jeg tror hun var en pike altså. Jeg tror ikke det finnes pikekrabber.

308 Adrian: Det gjør det.

309 Sander: (Flirer)

310 Adrian: Jeg skjønner ikke hva som er morsomt med det her?

311 Sander: Jeg gjorde det verre! (Flirer)

312 Adrian: Ahh, du gjorde det verre, faktisk.

313 Mari: Jeg synes du var ganske god til å tegne jeg, Sander.

314 Line: Jeg hadde ikke fått det til bedre, sååå.

315 Sander: (Ler) Ah, let`s go da!
(Opphold. 30 sekunder. Ikke relevant prat)

316 Sander: Wow, for en fin kost.

317 Adrian: Det er en veldig bra kost. Jeg kan støtte den kosten. Hvorfor slapp hun den i den ene hånden?

318 Sander: Nei, fordi hun er sånn «Ja vel da», også gjør hun sånn her. (Flirer)

319 Adrian: Demonstrer.

320 Sander: Ja, det der er litt sånn, litt sånn vanlig koste (utydelig tale). Hun har ikke tær.
(Opphold, 10 sekunder)

321 Sander: Nå ser hun bare lei seg ut. (Flirer). Nei, jeg ga hun øyebryn. Shit.

322 Adrian: Dem grodd.

323 Sander: Nei, stopp. Det der er bra, det der er bra.

324 Adrian: (Flirer)

325 Adrian: Hva er det der?

326 Sander: Ikke tenk på det.

327 Line: (Plystrer)

328 Adrian: Ikke tenk på hva?

329 Sander: På hva det er.

330 Adrian: På hva det er ja.

331 Sander: Hva det her er.

332 Adrian: Beklager, jeg kan ikke tenke på det.

333 Sander: Åja, stemmer det. Der, det her blir jo bra.

334 Adrian: Ikke glem, ikke glem soten.

335 Sander: Tja, hun glemte å vaske håret sitt etter begravelse, så derfor er hun skitten på håret. Sånn. Nydelig. Også tar hun oppvasken.

336 Adrian: [Hun har kosta pipa under begravelsen.]

337 Sander: [Se, så tar hun oppvasken.]

338 Adrian: Ja. Åhhh!

339 Sander: Det her er oppvaskbenken. De må ha stor oppvaskbenk fordi de er rike.

340 Adrian: Ja, sånne rike folk har store benker.

341 Sander: Ja, har stor kjøkkenbenk.

342 Adrian: Ja, jeg tror det er sånn.

343 Sander: Også kan du lage bobler i vasken.

344 Mari: Ja.

345 Sander: Ja.

346 Adrian: (Utydelig tale)

347 Sander: Ja, ehh også står hun her da. Ehh, også er oppvaskkummen her. Der. Også har de ikke vask, for det er i gamledager.

348 Adrian: Det burde være en bøtte med vann i nærheten.

349 Mari: Hvor tar de oppvasken hen da?

350 Sander: Nei, de har ikke sånn, de har ikke sånn vask du skrur på. De har en oppvaskkum, men ikke noen vask du skrur på.. Du vet sånn, tsjjj, de har ikke sånn vask.

351 Mari: Kran?

352 Adrian: Ja, kran.

353 Mari: Hvorfor har de ikke det?

354 Sander: Fordi det er i gamledager, tror jeg. Jeg tror ikke de hadde det.

355 Adrian: Det er i 1920. Jeg vet ikke om det hadde det.

356 Sander: Jeg kan tegne en bøtte her.

357 Adrian: Jeg kan søke om de hadde det i 1920.

358 Sander: Se her. Ta-da!

359 Adrian: Og visst dem hadde det i 1920, så bare sier vi bare at det var et gammelt hus.

360 Sander: Ja, de er sånne hipstere, de støtter ikke ny teknologi.

(Opphold 2 minutter. Ikke relevant prat)

- 361 Sander: Wow, oppvask. Også lager hun oppvasklyder. (Flirer) Jeg vet ikke hva de skal være, men ja ja. Også må hun ha det samme døde uttrykket i ansiktet.
- 362 Adrian: Ikke få hun til å se ut som, ut som.. Jeg vet ikke hva det her kalles, men... Hun er sur.
- 363 Sander: Hun ser slik ut, men hun er egentlig bare død på innsiden.
- 364 Adrian: Ja.
- 365 Sander: Også har hun på magisk vi vasket seg. Hun vasket seg med oppvasken.
- 366 Adrian: Det var sikkert det hun egentlig spurte om. "Kan du vaske håret ditt, du har sot i det. Slutt å fei piper mens du er i begravelsen." (Flirer)
- 367 Sander: Ja sånn. Også tegner jeg en tallerken eller noe sånn.
- 368 Adrian: Ja, tallerken.
- 369 Sander: Det her er en stabel med tallerkener, ikke tenk på det. Se nå.
- 370 Adrian: I dagens samfunn må vi slutte å gi makt til gamle folk, og gi all makt til meg.
- 371 Sander: Okei, kult. Uansett.
- 372 Mari: Hvor lang tid har vi brukt?
- 373 Sander: Jeg vet ikke.
- 374 Mari: Tjueto minutter.
- 375 Sander: Oida! Ja. (Flirer)
- 376 Adrian: Begynn å fargelegg.
- 377 Sander: På tide å fargelegge. Jeg bare...
- 378 Mari: Jeg har mange farger.
- 379 Adrian: For, ja.
- 380 Sander: For fancy tapet.
- 381 Adrian: Stygg. Ikke fancy tapet.
- 382 Sander: Åja, men fancy for det.
- 383 Mari: Vi må ha noen snakkebobler, må vi ikke det?
- 384 Adrian: Ja, det er faktisk ganske viktig.
- 385 Mari: Det bør vi ta før vi begynner [å fargelegge.]
- 386 Adrian: [Vi burde gjøre det].
- 387 Sander: Ja, jeg gjør det nå. Men jeg kan jo ikke skrive med de her.
- 388 Mari: Hva skal vi skrive?
- 389 Sander: "Kan du vær så snill ta oppvasken?", "Ja da", ikke sant?
- 390 Adrian: Ehh yo, sånn kran var oppfunnet i, i 1845.
- 391 Sander: Hyssj! Best å ikke si noe.
- 392 Adrian: Eller jeg mener 1988.
- 393 Sander: Ja.
- 394 Line: Drit i det, det er ikke så farlig.

395 Adrian: Det bare ser skikkelig gammelt hus.

396 Mari: Ja. Hvor fikk de vann fra da? Havet?

397 Line: Fra brønnen. Det er derfor hun ikke skal...

398 Adrian: De snakket jo [om at de hadde en] brønn.

399 Mari: [Hva er en brønn egentlig?]

400 Sander: Eller en vannpumpe.

401 Line: Men på gården her så hadde de ikke det, de hadde brønn her.

402 Sander: Nei, det var på kusinen sin gård.

403 Line: Åja, åja.

404 Adrian: Eller på foreldrene hennes sin gård.

405 Sander: Eller onkelen og tanten sin gård.

406 Mari: Sett inn et sånn et smilefjes så man ser at hun smiler på en måte. Bare sånn.. sånn lite. Sånn!

407 Adrian: Jeg synes at du bør sette inn en sånn fat-emoji.

408 Sander: (Flirer) Nei.

410 Mari: Madammen, Madam.

411 Sander: Også prikk, prikk, prikk.

412 Mari: Lett!

413 Sander: Fargeleggingstid, yey! Ehh, det er veldig gammelt så det er slitt av malingen her.

414 Adrian: Mhm.
(Opphold, 30 sekunder. Elevene tegner)

415 Adrian: Du, vi har lite tid. Det her er som meg når jeg feier et gulv, også sier Madammen at jeg må ta oppvasken, så da oppvasker jeg.

416 Sander: Oppvasken er jo... Yes! Også tar jeg bare putte litt brunt på gulvet.

417 Sander: Wow!
(Opphold, 2 minutter. Elevene tegner)

418 Adrian: Boom! Vent. Klær.

419 Sander: Åja, det er kanskje litt viktig. Jeg kan gjøre det, visst du fargelegger den veggen der.

420 Adrian: Okei.

421 Sander: Oppvaskbenken er bare hvit, for de er fancy. De har ikke like kul, nei, dårlig tapet, de har ikke tapet på kjøkkenet fordi de hadde lyst til å spare penger.

422 Adrian: Så de kunne få bedre tapet...

423 Sander: Så de kunne få dyrere tapet...

424 Adrian: Så de kunne få dyrere tapet i det tomme rommet.

425 Sander: (Flirer) I det tomme rommet.

426 Adrian: Her, ehh, her må vi adde [sot så vi skjønner at...]

427 Sander: [Nei, hun har jo rent hår, husker du ikke!] (Flirer)

428 Adrian: Men Sander, visst ikke så kommer, kommer hun til å se skalla ut og håret kommer til å se ut som en bag.

429 Sander: Ehm, hun kan ha på seg grønn... grønn, grønn med fint og brunt. Tenker det blir slik.

430 Adrian: Du er en moteekspert, så jeg stoler på deg.

431 Sander: Nei, du skjønner hun har fått grønske på klærne sine. (Flirer)

432 Adrian: Etter å ha feiet det tomme rommet for mye?

433 Sander: Nei, når hun dro på jobb.

434 Adrian: Når hun var på begravelsen.

435 Sander: Åhh, det ser ut som at hun har på onesie. (Flirer)

436 Adrian: Det er så lite farger nå da.

437 Sander: Hun skal jo ha et hint av brun i, så jeg legger til et hint av brunt.

438 Adrian: (Stønnelyder)

439 Sander: Kom inn!

440 Lærer: Jeg skal bare avslutte den andre gruppen, også kommer jeg inn til dere etterpå.

441 Adrian: Ja, gå å gjør det først så rekker vi og bli ferdige!

442 Sander: Mesterverket vårt er ikke ferdig enda. Ehh, sånn da. Fordi skittent.

443 Line: Hallo? Hallo? (Plystrer inn i diktafonen)
(Opphold, 30 sekunder. Jentene tuller med diktafonen, guttene tegner)

444 Adrian: Sånn, jeg tror det er ferdig nå.

445 Sander: Ja, vi må bare (utydelig tale). Det er såpevann i bøtta. Nydelig.

446 Line: Jeg heter Line, det er meg.

447 Adrian: Greia er at dette skal være anonymt, så ikke si navnet ditt i den.

448 Line: Drit i det da, hun kjenner igjen stemmen min.

449 Sander: Ikke tenk på det.

450 Line: Jeg tror det går bra. (Plystrer) Hva skjer visst vi stopper den? Blir hun sur da?

451 Adrian: Da blir hun veldig lei seg.

452 Line: Hun kommer om fem minutter?

453 Sander: Jeg tror hun kommer til å være sånn, jeg tror hun kommer til å tro at vi stoppa den med en gang.

454 Line: Ja, ikke sant.

455 Sander: Gjør det fort, for nå kommer hun. Yes, da.

456 Mari: Jeg er ganske fornøyd med at vi kom på det her.

457 Line: Ja, det var enda godt det da.

458 Adrian: Akseptertbart.

459 Sander: Jeg tror [oppgaven var..]

460 Mari: [Jeg likte den her jeg!]

461 Line: Ja, den funker, men ser liksom maktforholdet.

- 462 Mari: (Flirer) Jeg ser ikke maktforholdet.
- 463 Sander: Ja, hun er liksom lei seg og hun er liksom glad.
- 464 Line: Ja, hun skjønner baktanken for vi har snakket ekstremt mye. Så hun skjønner sikkert baktanken.
- 465 Adrian: Jeg tror faktisk at i sånn tjuefem minutter av oppgaven faktisk gjør oppgaven, og det er ganske bra.
- 466 Mari: Det er ikke noe mer å legge til.
- 467 Line: Skal vi hjem etter det her?
- 468 Adrian: Nei.
- 469 Sander: Vi skal ikke hjem før klokka tre.
- 470 Mari: Skal vi ikke dramatisere det her?
- 471 Line: Det var den andre gruppen som skulle det.
(Opphold, 30 sekunder. Ikke relevant prat)
- 472 Sander: Jeg bare tegner en tallerken her som hun driver og vasker. Nytenkende.
- 473 Adrian: Jeg har aldri tenkt på det før, men...
- 474 Sander: Yes, vi ble akkurat ferdige vi.
- 475 Lærer: Så bra da!
- 476 Mari: Kan jeg trykke på stopp?
- 477 Line: Nei, nå skal vi diskutere litt her.
- 478 Lærer: Nei, jeg ville egentlig bare spørre hva dere har gjort.
- 479 Mari: Vi har tegnet da.
- 480 Sander: Vi tolket jo oppgaven som at vi skulle tegne, forklare, tegne liksom maktforholdet mellom dem da.
- 481 Lærer: Ja.
- 482 Sander: Så du kan se liksom, nå fikk vi inntrykk av at Madammen var litt sånn glad og munter, mens hun dere, ehh, Francine, Francine, var litt mer sånn, okei.. Hun var litt mer sånn ikke så glad da.
- 483 Lærer: Nei, jeg kan se det på tegningen deres.
- 484 Adrian: Jeg føler at hun snakker til hun som at hun er like mye, mens hun snakker opp til hun. Hun snakker ikke ned, altså Madammen snakker ikke ned.
- 485 Line: Fordi at sånn. Visst man tenker sånn, ehhm, hvem som er høyes opp på rangstigen da, hva skal man kalle det, generelt sett, så er det jo hun, for hun er jo tjenestepike da og da er man jo veldig langt ned. For hun jobber jo for hun, så hun er jo åpenbart høyere opp, men hun behandler hun, men hun Madammen behandler hun som at hun er like mye verdt da.
- 486 Lærer: Ja.
- 487 Sander: Men liksom Francine gjør ikke det samme.
- 488 Line: Nei, hun snakker opp til hun da som altså, og behandler henne som at hun er mer verdt enn hun da liksom.
- 489 KS: Mhm, det er bra, dere har gjort mange inntrykk av teksten.
- 490 Mari: Gjorde vi det riktig?
- 491 Line: Det er ikke noe fasit.

- 492 Lærer: Nei, det er ingen fasit. Jeg synes at dere har løst det kjempebra. Ehh, forstod dere teksten?
- 493 Samlet: Ja.
- 494 KS: Synes dere det var en grei måte å arbeide med teksten på? Å få tegne det?
- 495 Samlet: Ja.
(Opphold, 30 sekunder. Ikke relevant prat)
- 496 Lærer: Jeg er ferdige med dere, skulle jeg til å si. Så da stopper jeg opptaket.

