

Elisabeth Høidal

"Æ trur vi må læs for å finn ut nå, æ"

En studie av en gruppe sjettetrinnselevers
litterære kompetanse

Masteroppgave i norskdidaktikk (5-10)

Veileder: Ann Sylvi Larsen

Mai 2021

Elisabeth Høidal

"Æ trur vi må læs for å finn ut nå, æ"

En studie av en gruppe sjette-trinnselevers litterære kompetanse

Masteroppgave i norskdidaktikk (5-10)

Veileder: Ann Sylvi Larsen

Mai 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Undersøkelser (Rødnes, 2014; Torell, 2001; Kjelen, 2014) viser at norske elever har et forbedringspotensial når det kommer til litterære analyseferdigheter. Disse undersøkelsene er gjennomført i høyere del av utdanningsløpet, fra ungdomsskolestadiet til universitetsstadiet. Til tross for svake resultater, viser studier på skolens mellomtrinn at det leses mye litteratur i norske klasserom. Problemet er at lesingen er privatisert og ikke rettet mot tekstlige eller analytiske perspektiver (Ottesen & Tysvær, 2017). Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 har kompetansemål som går direkte på elevers utforskning av litterære tekster, men målene kan oppleves som lite konkrete og blir dermed gjenstand for den enkelte lærers fortolkning. Dette gjør samtidig at det åpner seg opp et spennende mulighetsrom for arbeid med litteratur på skolens barnetrinn, og det er nettopp i dette mulighetsrommet min undersøkelse har vokst fram.

Denne masteroppgaven har til hensikt å undersøke mellomtrinnslevers litterære kompetanse. Det teoretiske rammeverket er inspirert av Torells (2001) operasjonalisering av litterær kompetanse, som innebærer en analyse av elevenes overføringskompetanse og utføringskompetanse. I tillegg ser jeg til Culler (1975/2002), Iser (1974; 1981) og Smidt (2018) pluss utdyper og konkretiserer forståelsen av litterær kompetanse ved hjelp av litteraturdidaktikere som Blau (2003) og Hennig (2010; 2012). Problemstillingen min er: På hvilken måte kommer litterær kompetanse til syne hos en gruppe sjettetrinnslever i deres møte med bildeboka *Rosas buss*? For å svare på dette, har jeg tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål som kan konkretisere elevenes møte med teksten. Først har jeg sett på hvordan elevene forholder seg til teksten. Deretter har jeg undersøkt hvilke tekstlige fortolkninger som kommer til syne i elevenes møte med teksten. Til slutt har jeg sett på i hvilken grad elevene bruker seg selv og sine erfaringer for å utforske og forstå teksten.

Forskningsdesignet kan betegnes som kvalitativt, og jeg har undersøkt fem elevers møte med *Rosas buss*. Jeg har utarbeidet og gjennomført et undervisningsopplegg som inneholder felles høytlesing av boka, klassesamtaler, litterære samtaler, refleksjonstekster og dramatisering. Mine primærdata er opptak av de litterære samtalene. Refleksjonstekstene og feltobservasjoner er supplement til disse samtalene.

Resultatet av denne studien viser at elevene har en begynnende utførings- og overføringskompetanse. De nærleser teksten, og bruker konsekvent teksten som grunnlag for sine tolkninger. Til tross for at det er spor etter analytiske tolkninger i samtalematerialet, viser undersøkelsen at elevene stort sett forholder seg overflatisk til tolkningen og mangler verktøy for å gå i dybden. Elevene trenger flere litterære begrep og analyseverktøy, og deres opptak av begrep forsker har innført kan tyde på at elevene er klare for å få flere begrep og analyseelementer. Undersøkelsen avdekker også behovet for kulturell og historisk kunnskap for å unngå blokkering i overføringskompetansen.

Mye av forskningen på feltet litterær kompetanse er gjennomført på videregående skoler og blant universitetsstudenter. Min undersøkelse kan bidra med innsikt og kunnskap om litterær kompetanse på grunnskolens mellomtrinn.

Abstract

Research (Rødnes, 2014; Torell, 2001; Kjelen, 2014) shows that Norwegian students have a potential for improvement when it comes to literary analysis skills. This research is performed on students at secondary schools and universities. Despite low results, research from the intermediate stage in primary school reveals that reading literature is very much present in the Norwegian classrooms. The overall problem is that the reading of literature is made private, and there seems to be an absence of focus on the text itself or other analysing perspectives (Ottesen and Tysvær, 2017). The Norwegian curriculum of 2020 describes competencies pointing directly to students' exploration of literary texts, but these competencies are somewhat vague, and the content of literary education is therefore depended upon the teachers' interpretation. However, this fact opens an interesting room of possibilities when it comes to exploring literature in primary schools, and my research has become apparent within this room of possibilities.

My master thesis is about exploring primary school students' literary competence. My theoretical framework is inspired by Torell's (2001) operationalization of literary competence, which includes an analysis of the students' literary transfer competence and their performance competence. In addition to Torell, I will include Culler, Iser (1974; 1981) and Smidt, as well as literature didactics such as Blau and Hennig (2010; 2012). My problem description is: In what way do literary competence appear at a group of 6th grade students in their meeting with the graphic novel *Rosas buss*? To explore this issue, I have created three research questions. First, I have explored how the students communicate with the text. Then I have investigated the students' effort to use the text as a base of their interpretation. Finally, I have examined how the students use their own experience to explore and understand the text.

The design of this master thesis is qualitative, investigating five students' encounter with *Rosas buss*. I have designed and completed a teaching arrangement which includes joint reading of the book, class discussions, literary conversations, written texts and drama activities. My primary research data is recordings of the literary conversations. The written texts and field observations are supplements to these recordings.

The results of my research reveal that the students have a beginner competency level in both literary transfer and performance. The students are using the text as their basis for discussions and interpretations. Despite traces of analytic interpretations in the recordings, the research shows that the students are talking about the text in a superficial manner. They lack the tools and terms for in-depth exploration. Their use of terms introduced by the researcher suggest that they are ready to expand their literary vocabulary. The results also reveal the need of cultural and historic knowledge related to the text to avoid blocking their literary transfer competence.

Most research in students' literary competence is conducted at high school and university level. This master thesis can contribute with insight and knowledge about literary competence at primary school level.

Forord

Jeg kan ikke unngå å legge merke til at masteroppgaver ofte betegnes som en reise. I et masterløp preget av Covid 19, skal man kanskje være glad for at masterstudiet er en metafor for reisevirksomhet. I mangel av en mer fysisk reise, kan jeg i hvert fall skilte med en dannelsesreise i både fagdidaktisk og personlig forstand. Jeg har nemlig stått i bunnen av de dype daler og stirret opp mot de snødekte fjell. Jeg har også stått på toppen og skuert over det flotte landskapet, og senere dykket ned i lyngen og sett små gullskimrende blomster. Stormen har herjet og sola har gjort nesa mi rød, jeg har gått meg bort i tåkeheimen og fått hjelp til å se stien igjen – og resultatet ligger her i min første publikasjon. Jeg er stolt, glad og fornøyd!

Jeg må først og fremst takke min veileder Ann Sylvi Larsen for gode innspill og spørsmål som har åpnet opp for refleksjon og skriveglede. Jeg har dratt stor nytte av din kunnskap om litteratur og litteraturredidaktikk!

I bakgrunnen står et fantastisk kollegateam og en rektor som har latt meg dykke ned i norskdidaktikken. Takk for at dere har støtta meg og tatt så godt vare på det herlige trinnet vårt når tankene mine har flagra inn i litteraturens verden.

Jeg setter også stor pris på alle møter med dyktige medstudenter i lesesalen og kantina. «Master-gruppa» med Ann-Helen, Hanne og Anette har holdt motivasjonen opp med kollokvievirksomhet før eksamener og feiringer av hvert eneste skritt på vegen mot masteroppgaven. Det har vært både inspirerende og hyggelig å foreta denne reisen sammen med dere. Og jeg må bare nevne Anette spesielt, en engel når det stormer som verst i hodet mitt!

En kjempestor takk til lærere og elever i sjetteklassen jeg fikk jobbe med, denne oppgaven hadde faktisk ikke eksistert uten dere!

Sist, men absolutt ikke minst, vil jeg takke hele den fine familien min, som har tatt sin store del av hverdagslige plikter når jeg har hatt nesa godt plantet i bøker og PC-skjerm. Kenneth, Vetle, Sunniva og Tiril – kjempestor klem til dere og takk for at dere har holdt ut i disse to årene med master-mamma og master-kone!

Innhold

Figurer	xi
Tabeller	xi
Forkortelser/symboler	xi
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	2
1.2 Relevant forskning	3
1.3 Problemstilling	5
1.4 Oppgavens oppbygning	5
2 Teoretiske perspektiver	6
2.1 Litteratur i en fagspesifikk kontekst	6
2.2 Litterær kompetanse	7
2.3 Oppsummering	13
3 Min lesning av <i>Rosas buss</i>	14
3.1 Valg av bildebok	14
3.2 Å lese en bildebok	15
3.3 Min analyse av <i>Rosas buss</i>	19
4 Metode	31
4.1 Forskeren som fortolker	31
4.2 Forskningsdesign	32
4.3 Utvalg	33
4.4 Undervisningsdesign	34
4.4.1 Økt 1	35
4.4.2 Økt 2	36
4.4.3 Samtale 3 (en uke etter)	37
4.5 Innsamling av data	37
4.6 Dataanalyse, behandling av empiri	38
4.6.1 Samtaleopptak	38
4.6.2 Kategorisering og analyse av empiri	39
4.7 Validitet og reliabilitet	40
4.8 Etske betraktninger	41
5 Elevenes lesning av <i>Rosas buss</i>	42
5.1 Forskningsspørsmål 1: elevene og teksten	42
5.2 Forskningsspørsmål 2: tekstlige fortolkninger	45
5.3 Forskningsspørsmål 3: personlig tilnærming	49
5.4 Drøfting av litterær kompetanse	56

6	Avsluttende kommentarer	60
6.1	Kritisk blikk på egen undersøkelse	60
6.2	Avslutning og didaktiske implikasjoner	61
7	Referanser	64
	Vedlegg	68

Figurer

Figur 2.1 Litterær kompetanse	11
Figur 3.1 Oppslag 1	21
Figur 3.2 Oppslag 6	23
Figur 3.3 Oppslag 7	24
Figur 3.4 Oppslag 8	25
Figur 3.5 Oppslag 11.....	26
Figur 3.6 Oppslag 12.....	26
Figur 3.7 Oppslag 13.....	27
Figur 3.8 Night Shadows av W. Hopper	28
Figur 3.9 Oppslag 15.....	28
Figur 3.10 Chop Suey av W. Hopper	29
Figur 3.11 Oppslag 19.....	29
Figur 4.1 Lesebestilling økt 1	36
Figur 4.2 Lesebestilling økt 2	36
Figur 4.3 Eksempel på transkripsjon	39

Tabeller

Tabell 4.1 Undervisningsdesign	35
Tabell 4.2 Innsamlet data	37
Tabell 4.3 Transkripsjonsnøkkel	39
Tabell 4.4 Forsknings spørsmål og kategorier.....	40

Forkortelser/symboler

LK06	Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i grunnskolen 2006
LK13	Læreplanverket for kunnskapsløftet 2013
LK20	Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020
NSD	Norsk senter for forskningsdata
NESH	Nasjonal forskningsetisk komité

1 Innledning

Det er alltid
ein buss
som passerer gjennom livet
til kvar og ein av oss.
Du
må halde auga opne
og ikkje miste
din.

Sitatet er hentet fra parateksten til bildeboka *Rosas buss* (Silei & Quarello, 2012), og viser til bestefars livsvisdom som han passerer videre til barnebarnet Ben. Jeg kunne ikke la bussen gå fra meg, og har tatt meg den frihet å montere sitatet som et dikt. Sitatet henspiller til de store filosofiske betraktningene om menneskelig eksistens og livsvalg, men samtidig er det et sitat som jeg tenker er talende med tanke på min mer praktiske hverdag. Som lærer gjennom mange år i barneskolen, har jeg sett elever hoppe – eller unnlatt å hoppe – på kunnskapens busser der de kan utforske og utvikle sine norskfaglige ferdigheter. Vi har skrevet, snakket og lest mye, til både glede og frustrasjon, og sammen med elevene har min fagdidaktiske forståelse utviklet seg i takt med teoretisk påfyll og praktiske erfaringer. Det er nettopp i dette skjæringspunktet mellom teoretisk påfyll på masterstudiet og mine praktiske lærererfaringer jeg kom over denne bussen med litterær kompetanse som jeg ikke kunne la passere.

Jeg har nemlig lest mye med elevene mine, både med dem og for dem. Jeg har hatt litterære boksirkler, boklogger og endeløse rekker med bokormer som har snodd seg rundt i klasserommet. Jeg har kost meg med, og vært fornøyd med, min litteraturundervisning. Det er kanskje nettopp derfor ble jeg truffet av undersøkelsene til blant annet Kjelen (2014), som kan melde om svak litterær kompetanse hos norske lærerskolestudenter. For ikke å snakke om undersøkelsen til Ottesen og Tysvær (2017) som har avdekket en manglende fokus på tekstlige og analytiske perspektiver i litteraturundervisningen (jeg vil komme tilbake til disse undersøkelsene senere i kapitlet). Det er åpenbart en dreining i undervisningen som gjør at elevene ikke får en tilfredsstillende litterær kompetanse etter fullført grunnskole- og videregående utdanning, og som barneskolelærer er jeg i høyeste grad en del av dette problemet.

Disse undersøkelsen har skapt en nysgjerrighet i meg, for hva er egentlig litterær kompetanse på barnetrinnet? Hva kan man forvente av mellomtrinnslever? I denne masteroppgaven vil jeg derfor presenter en undersøkelse som har til hensikt å avdekke sjette-trinnslevers litterære kompetanse, slik den kommer til syne. Det er et viktig poeng jeg ønsker å understreke. Denne undersøkelsen tilbyr et øyeblikksbilde av elevenes litterære kompetanse slik det kommer til syne innenfor gitte undervisningsdesign og i møte med bildeboka *Rosas buss*.

Selve undervisningsopplegget består av ulike typer elevaktiviteter, både egen skriftlig refleksjon, litterære samtaler og visuell kunstform i form av drama. Bakgrunnen for dette valget er at jeg har en tro på å engasjere hele mennesket, både intellektuelt og estetisk, slik at elevene kan ta i bruk hele sitt ressursregister for å skape mening i sitt møte med teksten.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Denne undersøkelsen er gjennomført idet de nye kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020¹ er tredd i kraft. I kjølvannet av denne læreplanen har motsetningspar som stofftrenghet og dybdelæring stått sterkt i debatten om framtidens skole. Som et resultat av dette ble litteraturarbeidet i skolen lagt under lupen, og for å avhjelpe stofftrengheten i norskfaget foreslo Ludvigsen-utvalget at «noe av kultur- og litteraturdelen skal gjøres noe mindre omfattende» i LK20. Dette ble presentert i NOU 2015:8: *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Jeg har ikke til hensikt å gå inn i denne debatten, men synes det er interessant å se at kompetansemålene i litteratur fortsatt er på plass i LK20. Litteraturen har fortsatt sin naturlige plass i læreplanen, både som egne kompetansemål og i dannelsesøyemed i samspill med opplæringens verdigrunnlag og prinsipper i overordnet del.

Læreplanen gir en indikasjon på ønsket og gjeldende praksis, og selve ordlyden i kompetansemålene blir viktige. Det er en relevant endring å spore i sammenligningen mellom norskplanen i LK20 og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013². I LK13 er et av kompetansemålene for 5.-7. trinn innenfor emnet *Språk, litteratur og kultur* å «presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 34). Her er det eksplisitt nevnt hvilke elementer som skal være gjenstand for tolkninger, og verbet presentere kan tyde på at elevene på en eller annen måte skal legge fram tolkningen av personer, handling og tema. Kunnskapsløftet fra 2006³ har nøyaktig samme ordlyd i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 24), så disse spesifikke målene kan sies å være skolens mandat fra 2006-2020.

Kompetansemålene etter 7. trinn som omhandler litteratur i LK20 har en annen type formulering: Elevene skal «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa (...) og samtale om formål, form og innhold» (2019, s. 27). Underveisvurderingen gir ikke noe konkret og tydelig svar på hvordan kompetansen vurderes, kun det generelle poenget at «[e]lvene viser og utvikler kompetanse (...) når de leser kortere og lengre tekster i ulike sjangre og samtaler om form og innhold i tekstene» (2019, s. 28). Det stadfestes at form og innhold henger sammen med litterær kompetanse, men det er opp til læreren å tolke hva form og innhold faktisk er. I tillegg ser man at verbet samtale står fram som metodisk vegviser, noe som definitivt understreker et krav om at elevene skal samtale om tekster.

Slik jeg ser det, er den største forskjellen at elevene skal samtale om tekster, ikke nødvendigvis presentere noe. Det kan tolkes som et skifte i fokus: LK13 vektlegger sluttresultatet i form av å presentere arbeidet, mens LK20 vektlegger selve prosessen å samtale. I tillegg er ikke presentasjonen styrt mot tolkninger av personer, handling og tema – men på formen i sin helhet, altså tekstens struktur. Tolking av tekstens struktur kan blant annet inneholde personer, handling og tema, men er i tillegg en mer omfattende beskrivelse av tekst og virkemidler som helhet.

Læreplanene skal være redskapet for det arbeidet som gjøres i skolen, så faktiske skjønnlitterære praksiser ut fra LK06 og LK13 er interessant lesning. I 2017 gjennomførte Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær en undersøkelse kalt *Skjønnlitteratur for kosen. Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem*.

¹ Heretter omtalt som LK20.

² Heretter omtalt som LK13.

³ Heretter omtalt som LK06.

I denne undersøkelsen ser de på skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, og konkluderer med at skjønnlitteratur har en stor plass i norskfaget. Videre ser de at selv om det leses mye, er lesingen privatisert. Elevene blir overlatt til seg selv når de leser litteratur, både når de leser på egen hånd og når det er felles høytlesing. Kos og leselyst står i fokus, i tillegg til utvikling av de grunnleggende generelle leseferdighetene (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 63). Dette betyr at det tekstlige og analytiske perspektivet forsvinner i jakten på bøker som tilfredsstillende elevenes ønske om leselyst, engasjerende tema og handling. Det samme analytiske perspektivet vil også forsvinne når målet for lesningen er å øke målbare leseferdigheter.

Studien *The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teacher in lower secondary school use literary texts?* (2019) av Ida L. Gabrielsen, Marte Blikstad-Balas og Michael Tengberg, viser de samme tendensene. De har undersøkt bruken av litterære tekster på åttende trinn i norske klasserom, og har funnet fire dominerende litterære praksiser: De ser at litteratur blir brukt i en sjanger-kontekst, der tekstene blir brukt for å eksemplifisere sjangre og lete etter sjangertrekk. Litteratur blir også brukt til individuell stillelesing. De ser også at individuell stillelesing kan føre til en individuell bokomtale og presentasjon, med like mye fokus på selve presentasjonskompetansen som selve boka. I tillegg ser de at det i liten grad brukes litterære samtaler (2019, s. 22). Deres konklusjon er at det er en reduksjonistisk bruk av litteratur i klasserommet: Litteraturen blir i hovedsak brukt som redskap for å lære noe annet (2019, s. 27). Litteraturen med dens egenverdi kan altså virke å være nedprioritert.

Disse undersøkelsene indikerer at det finnes et stort potensiale for å utvikle de litterære praksisene i grunnskolen, og LK20s kompetansemål kan være et springbrett i så måte. Nye målformuleringer kan føre til praksisendring, og LK20 legger etter mitt syn opp til både metodisk endring og innholdsendring. Det som gjenstår, er at pedagogen tolker inn et adekvat innhold i begrepene form, innhold og formål. Samtidig kan kritikken til læreplanmålet ligge i nettopp dette, at det er opp til pedagogen å tolke hva innholdet i litteraturundervisningen skal være. Det blir avhengig av lærerens kompetanse.

Det er gjennom disse funderingene min egen undersøkelse har grodd fram, som et ønske om å øke innsikten i sjette- og sjettedetrinnselevens litterære kompetanse slik at begrepene fra LK20 får betydning. Jeg tror at det å få en innsikt i hva litterær kompetanse kan være, gjør at man får et utgangspunkt for undervisning og dermed en høyere kvalitet på litteraturundervisningen. Poenget her er ikke å utvikle en normativ vurderingsmal, men å bruke litteraturteorien som et deskriptivt hjelpemiddel for å få kartlagt elevenes litterære kompetanse.

1.2 Relevant forskning

Det er skrevet mye fagdidaktisk litteratur om litterær kompetanse, både nasjonalt og internasjonalt. I tillegg er det gjort flere undersøkelser som gjennom ulike perspektiver undersøker elevenes litterære lesninger. I en metastudie kalt *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*, undersøker Kari Anne Rødnes (2014) skandinavisk forskning som belyser to innganger til litteratur som er mye brukt i klasserommet. Dette er henholdsvis erfaringsbaserte og analytiske innganger. Et av hennes poenger, er at tekstkompetansen består av både en erfaringsdel og en analysedel (2014, s. 13). Tekstforståelsen utvikles gjennom bevegelser og motsetninger, og dermed må erfaringsbaserte og analytiske innganger komme i dialog med hverandre.

Elevene trenger å kjenne til ulike måter å møte tekstene på, og elevene trenger analytisk språk og verktøy for å kunne innta et analytisk perspektiv (2014, s. 12).

Det meste av forskningen som eksplisitt undersøker elevenes litterære kompetanse er foretatt på de høyere nivåene i skoleløpet, fra ungdomsskole til universitet. Barnetrinnet har ikke fått like mye oppmerksomhet, men en aktuell studie gjennomført av Anne Håland og Trude Hoel (2016) på første trinn, *Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse*, har vist at også elever på begynnerstadiet har potensiale til å undersøke litteratur med et analytisk blikk. Elevene i undersøkelsen viste et potensiale til å utforske og diskutere tekster og var på den måten i stand til å posisjonere seg som litteraturlesere gjennom samtale som metodikk (2016, s. 34). Det kan altså være mulig å tenke fagspesifikk opplæring og litteraturundervisning fra et tidlig årstrinn i skoleløpet.

I den andre enden av skalaen, på universitetsnivå, finner man studier som spesifikt undersøker universitetslevers litterære kompetanse. Hallvard Kjelen (2014) undersøker nye lærerstudenters litterære kompetanse etter inspirasjon av Torell, von Bonsdorff, Bäckman og Gontjarovas store undersøkelse *Literary Competence as a Product of School Culture* fra 2002. I Torell et als undersøkelse blir russiske, svenske og finske studenters litterære kompetanse sammenlignet. Ifølge Torell, referert i Kjelen 2014, konkluderer studien med at de russiske studentene sammenlagt har en høyere litterær kompetanse enn de svenske og finske (Kjelen, 2014, s. 58). Den samme tendensen ser Kjelen i sin egen undersøkelse, der han samlet sett ser få tegn på litterær kompetanse i lærerstudentenes tekster. Han konkluderer med at resultatet er en indikasjon på at den norske skolens litteraturundervisning i for liten grad skaper kompetente litteraturlesere (2014, s. 66). Begge disse undersøkelsene er gjort ut fra samme operasjonalisering av litterær kompetanse, der de ser på en sammenlagt kompetanse som består av en konvensjonell litterær kompetanse og en kompetanse med personlig tilnærming til litteraturen.

Cecilie Dyrkorn Fodstad har også gjennomført en studie som benytter seg av Torells operasjonalisering av litterær kompetanse. I studien *Litterær kompetanse i barnehagelærerutdanningen* (2020), undersøker hun kommende barnehagelæreres analytiske og didaktiske kompetanse. Hun får et litt annet resultat, der hun ser at overføringskompetansen blir brukt i mindre grad og utføringskompetansen aktiveres i studentenes samtaler (2020, s. 55). Hun bruker litterære samtaler som utgangspunkt, der tolkningsfellesskapet utgjør den samlede litterære kompetansen. Hennes fokus på tolkningsfellesskap gjør at jeg finner denne studien interessant i min sammenheng.

Når det gjelder valg av teksttype, ønsker jeg å trekke fram doktoravhandlingen til Margrethe Sønneland *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* fra 2019. Sønneland (2019) har skrevet en doktoravhandling som søker å finne svar på om faglige problem kan skape engasjement. Funnene i analysen kan være en indikasjon på at det er et «didaktisk potensiale og ikke minst, engasjementspotensial, i arbeid med tekster som forstyrrer elevenes forventinger» (2019, s. 116). Slik litteratur kan by på autentisk motstand og meningsfulle problemer som gjør at elevene må diskutere og sammen finne mening i teksten.

I tillegg til aktuell forskning, fins det mye litteraturdidaktisk teori og metode. Internasjonale og nasjonale didaktikere har gitt litterær kompetanse både innholdsforståelse og forslag til metoder man kan jobbe etter. Noen av disse er Skaftun, Michelsen, Blau og Hennig, didaktikere jeg vil komme tilbake til i teori- og metodekapittelet.

Litterær kompetanse er et vidt omfavnende begrep, men jeg vil i første omgang peke på betydningen av begrepet ut fra læreplantankene og forskningen jeg har vist til.

Litterær kompetanse handler om å være i stand til å tolke og skape mening i tekster ut fra sine egne personlige forutsetninger og tekstens strukturelle form.

1.3 Problemstilling

Som undersøkelsene viser, og som de konkluderer med, har norske elever en relativt lav litterær kompetanse (Torell et al, 2002; Kjelen 2014). I tillegg viser undersøkelser gjort på mellomtrinn og ungdomsskolenivå at det er en privatisert og reduksjonistisk bruk av litteratur i grunnskolen (Ottesen og Tysvær, 2017; Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg, 2019). Disse undersøkelsene indikerer at den litteraturen bør få en mer tydelig norskfaglig forankring i norsk skole. Det må være en balanse mellom analytiske ferdigheter og personlige tilnærminger til litteraturen slik at hele kompetansen blir utviklet. Ut fra disse tankene er jeg interessert i å finne ut hva litterær kompetanse på sjette trinn egentlig kan være. Min problemstilling er laget ut fra ønsket om å synliggjøre nettopp elevenes litterær kompetanse:

På hvilken måte kommer litterær kompetanse til syne hos en gruppe sjettetrinns elever i deres møte med bildeboka *Rosas buss*?

For å finne et svar på denne problemstillingen, har jeg valgt å se på fem sjettetrinns elevers arbeid med bildeboka *Rosas buss* i lys av utvalgt teori. Utgangspunktet er teori basert på Smidt (2018), Culler (1975/2002) og Torell (2001), men videre utdypet og konkretisert ved hjelp av Blau (2003) og Hennig (2010).

Følgende forskningsspørsmål brukes for å drøfte og diskutere elevenes litterære kompetanse:

1. På hvilken måte forholder elevene seg til teksten som tekst?
2. Hvilke tekstlige fortolkninger kommer til syne i elevenes møte med teksten?
3. I hvilken grad bruker elevene seg selv og sine erfaringer for å utforske og forstå teksten?

Min studie er en liten kvalitativ studie basert på fem sjettetrinns elevers møte med boka *Rosas buss*. Den kan dermed ikke kvalifiseres til å gi noen bastante konklusjoner eller allment gyldige generaliseringer. Likevel kan denne studien være et innspill til, og endog kanskje bidra med, en økt innsikt og forståelse for hva litterær kompetanse på skolens mellomtrinn kan være.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av 6 kapitler, og første kapittel er innværende kapittel. I kapittel 2 skal jeg gjøre rede for mine teoretiske perspektiver. Jeg bruker en smal pensel og redegjør for teori som kan hjelpe meg å avdekke elevenes litterære kompetanse. I kapittel 3 vil jeg presentere min egen lesning av bildeboka *Rosas buss*. Kapittel 4 består av metodiske utgreiinger, både når det gjelder undervisningsdesign og andre metodiske valg. Påfølgende kapittel 5 inneholder en analyse og drøfting av elevenes møte med boka. Kapittel 6 inneholder et kritisk blikk på egen forskning samt fagdidaktiske implikasjoner.

2 Teoretiske perspektiver

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg de teoretiske perspektivene som danner grunnlaget for min undersøkelse. Først vil jeg kontekstualisere litteraturarbeidet og se på litteraturarbeid i en fagspesifikk sammenheng. Deretter vil jeg gå inn på konkrete teoretiske perspektiver som kan tilby en adekvat måte å operasjonalisere begrepet litterær kompetanse på. Jeg har valgt å fordype meg i litteratur og teoretiske perspektiver som vektlegger elevenes meningsskaping i sitt møte med teksten, samt perspektiver som kan konkretisere en analytisk forståelse av litterær kompetanse.

2.1 Litteratur i en fagspesifikk kontekst

Atle Skaftun og Per Arne Michelsen har utgitt flere bøker og artikler om litteratur og lesing, og i den nylig utgitte boka *Litteraturredidaktikk* (2020) går de ut fra begrepet praksisfellesskap når de omtaler skolens litteraturfaglige prosjekt. Begrepet kommer fra Lave og Wenger⁴, og er en beskrivelse av læring innenfor et spesifikt område i sosial samhandling med andre. En lærlingep praksis, der nykommere blir lært opp av erfarne deltakere, er et slikt praksisfellesskap. Skaftun og Michelsen bruker denne lærlingemetaforen, og sier at elevene kan sees på som lærlinger i den litteraturvitenskapelige tenkemåten. Læreren blir da mentoren. De viser til litteraturundervisning som fagspesifikk leseopplæring, der utvikling av tekstforståelse er en sentral verdi (2020, ss. 44-47). En slik lærlingetankegang kan sees i sammenheng med Shanahan og Shanahans arbeid om bruk av fagspesifikk literacy i opplæringen. I artikkelen «What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter» (2012), argumenterer de for at skolen bør ta i bruk ekspertenes faglige strategier i arbeidet med de ulike fagene. I litteratursammenheng betyr dette at man setter norskfagets litteraturoplæring inn i en fagspesifikk kontekst, i likhet med Skaftun og Michelsens tanker, med et blikk på hva ekspertene gjør når de leser og analyserer litteratur. Denne fagspesifikke vektleggingen er helt i tråd med Kunnskapsløftets syn på literacy, der det er understreket at man skal lese, skrive og regne på fagets premisser (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 15). Å lese og tolke litteratur er en del av norskfagets lesekompetanse, og kan dermed sees på som en del av det å lese på fagets premisser.

Siden enhver tids gjeldende læreplan legger premissene for undervisningens innhold, anser jeg det som nyttig å se på læreplanens tanker om litteraturens plass i skolen. LK20 opererer med to litteraturfaglige hovedområder, både som overordnet kulturelt dannelses- og identitetsmål pluss et mer spesifikt kompetansemål innenfor faget norsk. Norskfaget står fortsatt sterkt som et «sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (2019, s. 23). Videre blir litteratur trukket fram i kjerneelementet *Tekst i kontekst*, der det står at «[e]lvene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (2019, s. 23). Det er en tydelig sammenheng mellom bruken av litteratur og et mer generelt dannelsesperspektiv. I samme kjerneelement er det også understreket at elevene også skal «utforske og reflektere» over ulike typer tekster og

⁴ Lave og Wenger er to innflytelsesrike teoretikere innenfor det sosiokulturelle paradigmet. Begrepet praksisfellesskap og teorien om situert læring er utviklet av Lave og Wenger.

knytte de opp mot både «kulturhistorisk kontekst og elevenes egen samtid». Og som jeg sa i innledningen, elevene skal «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa (...) og samtale om formål, form og innhold» (2019, s. 27). En såpass vag og lite presisert beskrivelse gir læreren definisjonsmakt over hva form og innhold faktisk er. Samtidig dukker det opp et viktig verb i kompetansemålet, nemlig samtale. Elevene skal samtale om formål, form og innhold. Dette gir noen konkrete føringer på hvordan litteraturundervisningen skal gjennomføres.

I en fagspesifikk kontekst er også LK20s dybdelæring som prinsipp for læring, utvikling og dannelse retningsgivende. Spesielt skal skolen «gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 14). Kunnskap er ikke en statisk ferdighet, men en fleksibel kompetanse som skal kunne brukes for å forstå sammenhenger i både ukjente og kjente situasjoner. Læringen skal foregå innenfor en kontekst der aktive elever skal «lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (2019, s. 11). Aktive, utforskende elever blir også understreket i norskplanens spesifikke verdier, der begrep som kreative og skapende, utforskende og reflekterende står som stødige grunnpilarer (2019, s. 23). Dette er et svært offensivt syn på læring, der elevene får stå fram som reflekterte drivere over egen kunnskap. At dette skal skje i en sosial kontekst, der lærerne skal «fremme kommunikasjon og samarbeid» (2019, s. 13) gjør det hele svært inspirerende og tillitsvekkende med norskfaglige briller.

I den påfølgende delen av teoretiskapittelet vil jeg synliggjøre mitt teoretiske perspektiv og tolkning av begrepet litterær kompetanse. På den måten vil mitt syn på læreplanens begrep formål, form og innhold komme tydeligere fram, på samme måte som forståelsen for litteraturens fagspesifikke innhold får sin form.

2.2 Litterær kompetanse

I jungelen av litterær faglighet tilbyr Jon Smidt et perspektiv som vektlegger klasserommet som en estetisk sfære i offentlig regi, der det kollektive arbeidet med alle mulige tekster står sentralt. I sin bok, *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet* (Smidt, 2018), tilbyr han en helhetlig forståelse av norskfaget, der både dannelse og kultur er viktige komponenter. Hele hans estetiske perspektiv stråler ut fra et kunnskapssyn som gir gjenklang i LK20s fokus på dybdelæring:

Kunnskap er ikke noe statisk, noe som foreligger, og som læreren per pedagogisk kunst skal formidle til disiplene. Kunnskap er ikke, den blir til, må oppdages, tilegnes, ja, skapes på nytt. Ellers er det ikke kunnskap, men faktaopphopping eller indoktrinering (Smidt, 2018, s. 54).

Kunnskap kan ikke bare overføres fra lærer til elev, det er en evig prosess der man konstant må gå inn i forhandlinger om mening. Skape mening. Skape forståelse. Ifølge Smidt er norskfaget både tolkende og skapende, et sted der ulike personer møtes med sine ulike stemmer, tanker, tekster – og der man som lærer og elev responderer på disse. Helt enkelt, «mening blir det i det kollektive arbeidet» (2018, s. 84). Det er i dette kollektive møtet kunnskapen nettopp blir til, oppdages, tilegnes og skapes på nytt: sammen skape mening, sammen skape forståelse. Med vekt på ordet sammen.

Denne tankegangen er ikke ny, det er grunnlaget for hele det sosiokulturelle⁵ paradigmet, men det interessante er måten han bruker den kollektive tankegangen opp mot litteraturarbeidet i skolen. Jeg viste i innledningen at undersøkelser peker mot en individualisering av litteratur på mellomtrinnet (Ottesen & Tysvær, 2017) og en reduksjonistisk bruk på ungdomsskolen (Gabrielsen, Blikstad-Balas, & Tengberg, 2019), så det kan være på sin plass å omfavne den kollektive tankegangen der interthinking kan være et passende redskap. Interthinking er et begrep brukt av Neil Mercer (2000, s. 1) som viser til prosessen der man sammen skaper forståelse og løser problemer med språket som verktøy, ikke som en individuell prosess.

Estetikken i norskfaget henger sammen med de sansede erfaringene våre, der sanser og kropp spiller sammen med språklig kommunikasjon for å skape mening, sier Smidt. Men i tillegg utvider han dette synet og argumenterer for en radikal estetikk, inspirert av Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson og Jan Thavenius. I den radikale estetikken bruker man kunsten som modell: et frirom der det ikke er noen korrekte svar, men et frirom der man prøver ut nye tanker i gammel drakt, eller gamle tanker i ny drakt, der man forhandler om mening ut fra en spørrende og svarende posisjon (2018, ss. 88-90). Jon Smidt viser til den russiske litteraturteoretikeren Bakhtin når han sier at «[vi] befinner oss til enhver tid i dialog med dem som har ytret seg før oss. Vår egen ytring er full av ekko av andres ord, og likevel må vi sjøl ta ansvar for vår egen ytring» (Smidt, 2018, s. 57). Dette er svært gjenkjennelig ut fra Bakhtins (2005) tanker som utredes i essayet *Spørsmålet om talegenrane*. Han greier ut om nettopp språkets dialogiske kvalitet, hvor kjernen i all kommunikasjon er at alle ytringer henger sammen i en ytringskjede hvor både taler og lytter forholder seg aktivt til hverandres ytringer. Kommunikasjon skapes ut fra en kjede av ytringer som sammen skaper mening, i et dialogisk samspill med alt som er sagt før og som skal sies senere (Bakhtin, 2005, ss. 10-11). Ja, klasserommet er et frirom der man kan prøve ut tankene, men man må også stå ansvarlig for det man bringer inn i fellesskapet. På den måten er ikke norskfaget kun et kommunikasjonsfag, eller norskfagets litteraturredel kun en analyseøvelse, men også et område som bidrar til å utvikle det demokratiske hele mennesket som en dag skal uteksamineres av norsk skole.

I et slikt perspektiv får litteraturarbeidet en mye mer betydningsfull plass enn å være en øvelse innenfor det litteraturanalytisk praksisfellesskapet Skaftun og Michelsen (2020) peker på. Derimot handler det om «å bruke litteraturen til det den var ment som: en pågående meningsskapning om verden og livet, og om å involvere elever i kunstneriske prosesser, ikke først og fremst som enkeltindivider, men i dialog med andre» (Smidt, 2018, s. 45). Litteraturen som litteratur blir dermed brukt i en større sammenheng, som identitetsutvikling og danning, i et sosialt samspillsperspektiv.

Hvis man da skal tenke litteraturundervisning ut fra Smidt og radikal estetikk, handler det om å sette tekstene i bevegelse, skape et rom for å oppleve, tolke, samtale, reflektere og gi et svar - eller ikke gi et svar. Det er ikke fastlagte litterære tolkninger som skal overføres fra lærerens hode til elevene, litteraturen må skapes på nytt i elevens møte med teksten – på samme måte som kunnskapen må oppdages og skapes på nytt. Dette møtet vil i kraft av seg selv som litteratur inneha estetiske elementer, men det estetiske må også vies bevisst oppmerksomhet og brukes i elevenes møte med tekster. Enten det er estetiske læreprosesser eller estetiske erfaringer. Elevene må få være med i tekstenes evige Bakhtinske runddans med ytringer og ytringers ekko. Jeg ser et ekko av LK20s intensjoner i dette, for skolen skal utvikle den utforskede, aktive og kreative

⁵ Sosiokulturell læringsteori bygger på Vygotskys tanker om at språk og sosial samhandling er essensielt for læringen: læring skjer i et sosialt samspill (Ness & Danielsen, 2020, s. 98).

eleven gjennom blant annet «sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 11).

Wolfgang Iser befinner seg innenfor rammen av den leserorienterte litteraturteorien. Han er en del av Konstanz-skolen, en retning som betegnes som resepsjonestetikk. Som navnet skulle tilsi har leseren en stor plass innenfor de leserorienterte litteraturteoriene, og resepsjonestetikken vektlegger hvordan verket får sin betydning i møte med leseren (Claudi, 2013, ss. 111-112). Isers arbeid bunner i tanken om at «en litterær teksts betydninger skabes overhovedet først gjennom læseprosessen; de er produktet af et samspill mellem tekst og læser» (Iser, 1981, s. 104). Han mener at det litterære verket er mer enn bare den skrevne teksten, eller bare lesningen av teksten, men ligger på halvvegen mellom tekst og leser. Det er møtet mellom teksten med sine strukturer og leseren med sine individuelle egenskaper som skaper det litterære verket (1974, s. 275). Dette gjør at litteraturen våkner til live i hvert unike lese møte, og hvert sitt møte har sin unike tolkning.

Forklaringen på denne tanken om at teksten først blir skapt i møte med leseren, ligger i idéene om selve leseprosessen. Iser (1981, ss. 109-112) viser her til Roman Ingardens⁶ teori om skjematisk bilder. De skjematisk bildene er de forestillingene en leser gjør seg når han leser, de utall bilder som dannes i leseren etter hvert som fortellingen blir fortalt. Iser poengterer at det oppstår en tom plass mellom disse skjematisk bildene, fordi det er umulig å skrive tekster med alle utfyllende detaljer. Dermed vil det alltid oppstå steder der leseren må bruke fantasien for å skape mening, enten når det gjelder personer, steder, følelser eller rett og slett strukturelle tekstlige sammenhenger. Denne tanken er opphavet til det mye brukte begrepet «tomme rom» i litterære teorier.

I leseprosessen er det leserens stadige søken etter å redusere de tomme rommene som utgjør selve tolkningsprosessen. Hva som oppleves som tomme rom, vil være individuelt fra leser til leser, avhengig av leserens bakgrunn, fantasi og erfaring. I tillegg er det slik at det leseren har lest, farger det han leser i nuet. Og hva leseren tror skal skje, farger det han allerede har lest (Iser, 1974, ss. 276-278). Å lese blir dermed en evig tolkningsprosess, man skifter ståsted etter hvert som teksten skrider fram. Dette gjør at leseren er aktivt skapende av verket i samspill med den skrevne teksten, leseren blir på sett og vis en medforfatter. Denne prosessen er likevel svært tekstnær, for teksten ligger der som utgangspunkt i møtet. Dette gjør sitt til, mener Iser (1974, s. 281), at teksten oppleves forskjellig når den er ny og når den er lest før. Hvert enkelt møte med teksten, enten det er førstegangslesing eller flergangslesing, er dermed en svært individuell dynamisk prosess.

Ifølge Iser (1974, ss. 286-287) får man en estetisk opplevelse i litteraturen når det er en svingning mellom det deduktive og det induktive. Slik jeg forstår det, handler det om at leseren søker mening i teksten mellom sin verden og det teksten tilbyr. Det er en stadig justering mellom kjent og ukjent, og denne søken etter mening utløser den estetiske opplevelsen.

I lys av tanken om litterær kompetanse, vil leserens behov for å fylle de tomme rommene være essensielt. Ønsker leseren å bli medforfatter av teksten, blir teksten forkastet eller utforsket? Hvor mange tomme rom finnes, hva er åpenbart og hva gjør leseren for å guide sin forståelse? I et læringsperspektiv tenker jeg at den aktive leseren blir viktig å se nærmere på, hvordan man bevisst eller ubevisst bruker strategier for å fylle ut de tomme rommene og dermed tolke det litterære verket. På samme måte kan verket saumfares for åpenbare tomme rom.

⁶ Roman Ingarden er en polsk filosof og litteraturteoretiker, spesielt kjent innenfor fenomenologien.

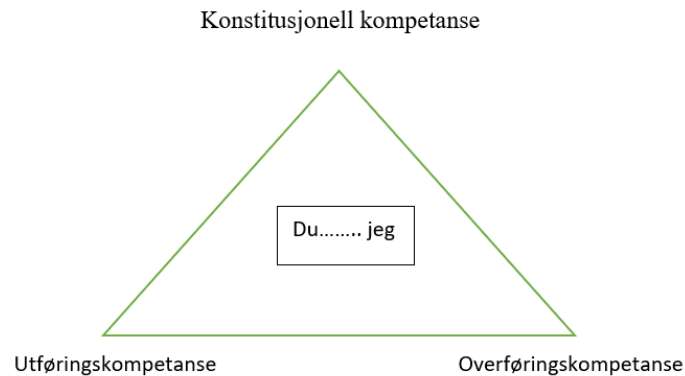
I 1975 ga litteraturviteren Jonathan Culler ut boka *Structuralist Poetics* (Culler, 1975/2002). Denne boka ble et viktig teoretisk bidrag til forståelsen av begrepet litterær kompetanse. På samme måte som Iser, befinner Culler seg innenfor rammen for de leserorienterte litteraturteoriene. Cullers fokus er riktignok leserens sosiale rammer når han eller hun leser og fortolker litterære tekster. Han bruker lingvistikken som en metafor, og argumenterer for at på samme måte som at lingvistikken har et sett med grammatiske konvensjoner og strukturer, har også litteraturen et sett med konvensjoner og strukturer (1975/2002, ss. 112-114). Culler knytter dermed begrepet litterær kompetanse tett sammen med gjeldende konvensjoner – altså kulturelt betingede måter å lese og forstå litteraturen på. Litteraturen får sin betydning gjennom internaliserte litterære konvensjoner, og litteraturens struktur utgjør det analytiske objektet i lesningen (1975/2002, s. 132). Man leser altså teksten på en viss måte, avhengig av det kulturelle systemet leseren befinner seg i, ut fra et sett offentlige, kulturelle konvensjoner. I og med at det er offentlige konvensjoner, kan disse diskuteres og rettfærdiggjøres ut fra lesningen av teksten. Dette vil igjen bety at litterær kompetanse kan læres, som et analytisk system. Som et strukturelt analytisk system.

Örjan Torell (2001) viser til et forskningsprosjekt kalt *Literary Competence as a Product of School Culture* der han sammen med von Bonsdorff, Bäckman og Gontjarova sammenligner finske og svenske lærerstudenters litterære kompetanse med russiske studenters kompetanse. I den studien blir litterær kompetanse operasjonalisert ved å konstruere tre delkompetanser som utgangspunkt for analysen. Torell (2001) bruker Cullers (1975/2002) tanker om litterær kompetanse som internaliserte konvensjoner som utgangspunkt i sin undersøkelse, men stiller seg samtidig i opposisjon til Cullers syn. Han presiserer at litterær kompetanse handler om noe mer enn litterære konvensjoner, å se på litterær kompetanse på den måten vil være ufullstendig (2001, s. 371). Ja, litterære konvensjoner er en del av den litterære kompetansen, sier Torell, men det kommer noe i tillegg. Han sier at en stor del av den litterære kompetansen også handler om å referere til leserens egne, unike livserfaring utenfor teksten. Han argumenterer for at man må gå «beyond conventions» - utenfor eller bortenfor konvensjonene - da disse nettopp er sosialt konstruert og betinget (2001, s. 374). Et av hovedpoengene i den personlige vinklingen, er individets søken etter menneskelig kontakt i litteraturen, ikke menneskets jakt etter strukturelle konvensjoner: «What motivates competent reading, as I see it, is a constant will to understand our own selves, meeting 'the other'." (2001, ss. 376-377). Det handler om en personlig, dialogisk tilnærming til teksten der man møter teksten ut fra et ønske om å utvikle seg selv.

Torell bygger videre på og viser til teoretikere som Bakhtin og Rosenblatt. Han ser Bakhtins dialogiske syn på leseren som kommuniserer med teksten i sammenheng med Louise Rosenblatts tanker om at leseren går inn i teksten med hele sitt personlige jeg. Poenget hans er at «literary reading is 'a coming together of a particular personality and a particular text'» (2001, s. 377). Den litterære lesingen og forståelsen dannes altså i møtet mellom det enkelte individet og hver enkelt tekst. Torell viser også til at den litterære kompetansen bygger på forståelsen om at den menneskelige hjerne er konstitusjonelt litterær (2001, s. 375). Mennesket har en medfødt, naturlig evne til å skape fiksjon. Men en ting er å skape fiksjonen, en annen ting er så lese litterære tekster fiktivt og ikke som om det er en sannhet. Den litterære kompetansen handler blant annet om å se, forstå og erkjenne denne distansen til virkeligheten – distansen mellom fiksjon og virkelighet.

Ut fra disse tankene har Torell laget tre analysekategorier; *constitutional competence*, *performance competence* og *literary transfer competence*. Jeg bruker Lars August Fodstads (2013, s. 57) oversettelse av begrepene, og vil heretter benevne

kompetansene som *konstitusjonell kompetanse*, *utføringskompetanse* og *overføringskompetanse*. Torell (2001, s. 377) har laget et triangel for å framstille den litterære kompetansen. Jeg har gjengitt den nedenfor, der jeg bruker de norske begrepene:



Figur 2.1 Litterær kompetanse

I denne figuren ser man *Du* - som i den andre, altså den spesielle unike teksten, i et samspill med *jeg*'et, altså leseren, midt i triangelet. Vektleggingen av det personlige er sentralt i triangelet, altså tolkerens bevissthet om sitt eget bidrag til tolkningen av den aktuelle teksten. Triangelet kan sees på som en vektstang som har sitt feste i den satte, konstitusjonelle kompetansen. For å få balanse i vektstangen, må det være likevekt i de to andre komponentene. Ut fra likevektstanken må den litterære kompetansen bestå av like mye utføringskompetanse og overføringskompetanse. Hvis utføringskompetansen er sterk og overføringskompetansen har mangler, svinger triangelet mot venstre. På samme måte vil sterk overføringskompetanse og manglende utføringskompetanse føre til at vektstanga tipper mot høyre. Hvis man bruker dette vektstangprinsippet, kan triangelet brukes til å avdekke og synliggjøre ulike styrker og svakheter ved den litterære kompetansen.

Den konstitusjonelle kompetansen er en statisk, medfødt evne til å lage fiksjoner. Denne kompetansen har sitt grunnlag i idéen om at menneskets sinn er konstitusjonelt litterært, at man kan lese fiksjonstekter som fiksjon (Torell, 2001, s. 375). Torell beskriver utføringskompetansen som en evne til å kommentere og analysere tekster rasjonelt ut fra gjeldende litterære konvensjoner (2001, s. 378). Han går her ut fra Cullers (1975/2002) syn på litterær kompetanse, der tekstens struktur og kulturelle konvensjoner spiller en vesentlig rolle. Torells overføringsevnen er kort og godt evnen til å se teksten opp mot egne livserfaringer. Ifølge Torell (2001, s. 377) bruker leseren sin konstitusjonelle kompetanse og tolker teksten ut fra sitt eget liv og virkelighet. Utfordringen er å opprettholde og respektere grensen mellom den skrevne tekstens og sin egen virkelighet.

Slik jeg ser det, tilbyr Torell (2001) et teoretisk, overordnet rammeverk som kan gi et overblikk over de store linjene. Samtidig har jeg behov for å forankre og konkretisere teorien mer finmasket, slik at den blir aktuell for min målgruppe av barneskoleelever. Litterær kompetanse i et begynnerperspektiv vil nok komme til syne på en annen måte enn hva man ser hos studenter, og det å kun fokusere på en

litteraturvitenskapelig måte å analysere tekster på, kan føre til at viktige begynersteg forsvinner.

Den amerikanske litteraturdidaktikeren, Sheridan D. Blau, tilbyr i likhet med Torell et rammeverk der han deler litterær kompetanse inn i tre ulike komponenter (2003, s. 203). Når det gjelder begrep og innhold, er modellene ganske like. Likevel er det noen forskjeller som kan gi en dypere innsikt i begrepet litterær kompetanse. Blaus tre komponenter er henholdsvis tekstuell literacy, intertekstuell literacy og performativ literacy. Tekstuell literacy viser til arbeid med den konkrete teksten. Det er en del av det å vite hvordan man skal gå fram for å lese, tolke og være kritisk til teksten. Herunder kommer bruk av litterære begrep og språklige analyse (2003, s. 204). Intertekstuell literacy viser til det å inneha en kunnskap om andre tekster, sjangre, referanser til andre tekster og referanse til kulturelle forhold (f.eks. økonomi, politikk og religion) (2003, s. 206). Den tredje kompetansen er performativ literacy. Dette er den enkelte elevs evne til å opptre som autonome og engasjerte lesere (2003, s. 210). Blau viser til ulike kriterier eller dimensjoner som kjennetegn på slik autonom og engasjert lesning som evne til uavbrutt, fokusert oppmerksomhet, vilje til å utsette avslutningen av lesingen, vilje til å ta risiko, toleranse for feil, tvetydighet, paradokser og usikkerhet, intellektuell generøsitet og feilbarlighet samt metakognitiv oppmerksomhet (2003, s. 211). Dette gir gjenklang i tanken om den radikale estetikken som Smidt (2018) etterlyser, der man våger å være åpen og spørrende, og forstår at det ikke nødvendigvis er noen absolutte svar. I sammenligningen av Blau (2003) og Torell (2001), ser man at forskjellen er at Blau mangler den eksplisitte forbindelsen mellom tekst og leser som Torell kaller overføringskompetanse. Denne dimensjonen er ikke utelatt, men er innbakt i de ulike kategoriene. Til gjengjeld vektlegger og konkretiserer Blau (2003) elevenes evne til å opptre som autonome, engasjerte lesere som et viktig moment innen litterær kompetanse.

Et annet fruktbart perspektiv finnes i mer nasjonale trakter. Åsmund Hennig er en av Norges framtrepende litteraturdidaktikere, og hans perspektiv på litterær kompetanse kan konkretisere innholdet i både overføringskompetansen og utføringskompetansen. Hennig problematiserer kompetansebegrepet, sier at det favner om absolutt alt, og hevder at det er «et av disse begrepene som favner om så mye at det står i fare for å bety ingenting til slutt» (2010, s. 82). For å bøte på dette, tilbyr han en avgrensning av litterær kompetanse som inkluderer fire hovedområder: *Kunnskap om tekst, kunnskap om kontekst, kunnskap om lesing og litterær leseferdighet* (2010, ss. 83-84).

Kunnskap om tekst omfatter den analytiske kunnskapen, blant annet kunnskap om litterære virkemidler, begreper, analytisk kunnskap, teksttyper, sjangrer, fortellingsstruktur og bildespråk. Det er en parallell og sammenheng i denne kunnskapen og Blaus (2003) tekstlige kompetanse, Cullers (1975/2002) tekstlige strukturer pluss Torells (2001) utføringskompetanse. Det andre området, *kunnskap om kontekst*, omhandler både litteraturhistorie, forfatterskap, kulturell og historisk kunnskap og intertekstuell kunnskap. Slik jeg ser det, ikke ulikt Blaus (2003) intertekstuelle kompetanse. I boka *Effektive lesere snakker sammen*, trekker Hennig (2012, s. 92) fram fenomenet estetisk restriksjon som kan sees i sammenheng med kunnskap om kontekst. Estetisk restriksjon oppstår når leseren ikke er i stand til å bygge en forestillingsverden, for eksempel når kulturen eller menneskene er så fremmede at man ikke greier å finne noe mening i teksten. Som et effektivt hjelpemiddel for å overkomme denne estetiske restriksjonen, trekker Hennig (2012, s. 93) fram samtaler om litteratur for å smelte sammen elevenes og tekstens horisont.

Hennig inkluderer også et tredje område, *kunnskap om lesing*, det vil si individets metakognitive bevissthet og innsikt om lesing: kunnskap om ulike lesemåter,

leseopplevelser og fortolkninger. *Litterær leseferdighet* er det siste punktet på lista, og det viser til evnen å bygge rike forestillingsverdener, lese med empati, akseptere at en litterær tekst kan være tvetydig, ha utholdenhet og være villig til å ta en risiko og mene noe om en tekst. Kunnskap om lesing og litterær leseferdighet kan sees i sammenheng med Blaus (2003) performative kompetanse.

2.3 Oppsummering

Slik jeg har vist i teorien, er litterær kompetanse er en svært kompleks og rikt sammensatt fagspesifikk norskfaglig kompetanse. Utgangspunktet må likevel være et ønske om å skape mening i møte med tekst. På den ene siden kreves det en personlig tilnærming der leseren bruker seg selv og sine erfaringer for å forstå (Iser, 1974; Iser 1981) og å involvere seg i teksten og trekke paralleller mellom teksten og egen virkelighet (Blau, 2003; Hennig, 2010; Torell, 2001). På den andre siden består litterær kompetanse av en evne til å nærme seg teksten analytisk (Blau, 2003; Culler, 1975/2002; Hennig, 2010; Torell, 2001). Herunder ligger alle litterære konvensjoner, tekstlige og analytiske ferdigheter. Det er nettopp balansen og likevekten mellom disse to tilnærmingene som gir den fullt utviklede litterære kompetansen man jobber fram mot.

I tillegg til dette ønsker jeg å rette fokus på kjernen i Torells triangel, den som inneholder «Du...Jeg». Altså selve midtpunktet i hele litteraturmøtet: møtet mellom teksten og den enkelte leseren. Denne kjernen utgjør selve forutsetningen for at den litterære kompetansen kan komme til syne, leserens forforståelse og interaksjon med teksten. Dette litteraturmøtet vil være omkranset av konteksten, både med tanken på hvordan møtet oppstår og mulighetene leseren får når det gjelder å utforske teksten. Det er der det mer allmenndannende perspektivet som Smidt (2018) vektlegger gjennom tanken om radikal estetikk kommer til syne, i en kontekst der kunsten som metode og klasserommet som et frirom setter tekstene i bevegelse. I et slikt frirom må elevene få mulighet til å utvikle seg gjennom utforskning, aktivitet og kreativitet, gjerne gjennom estetiske uttrykksformer, sansning og tenkning i tråd med LK20.

LK20 s kompetansemål med begrepene form, innhold og formål (2019, s. 27) virker litt fattig i sitt syn på litterær kompetanse, men pedagogen har både mulighet og plikt til å fylle sitt innhold i begrepet. På den måten blir den fagspesifikke litteraturlesningen også en kompleks øvelse, der dannelses mål går hånd i hånd med mer analytiske konvensjonelle ferdigheter.

3 Min lesning av *Rosas buss*

Birte Sørensen (2001, ss. 158-159) bruker begrepene elevtekst, lærertekst og fellestekst for de litterære tolkningene gjort av henholdsvis elever og lærer. Fellesteksten er den teksten lærer og elever skaper i fellesskap i undervisningen. Peer Harry Bjørkeng tar utgangspunkt i disse begrepene, og sier at fellesteksten er målet med litteraturarbeidet i klasserommet. Først og fremst fordi man kan få en rikere tekstforståelse og økt læring ved å få andres lesninger koblet sammen med sin egen, men også for å skape en felles opplevelse (Bjørkeng, 2009, s. 305). Det må nødvendigvis ligge en lærertekst i bunnen for å skape en slik fellestekst. Bjørkeng poengterer at læreren må ha lest teksten godt for å kunne lede elevene i sitt møte med samme tekst, for på den måten å stille autentiske spørsmål som kan føre til produktiv refleksjon og utforskning av teksten (2009, s. 309). Dette betyr at jeg må gjennomføre en analyse av *Rosas buss* for å skape en lærertekst, gjerne utover det jeg tenker at elevene faktisk skal oppdage. Dess grundigere analyse, dess større sannsynlighet for at elevenes innspill plukkes opp i fellesteksten. I tillegg må det av litt mer praktiske årsaker ligge en analyse i bunn når jeg som forsker skal analysere elevenes kompetanse. En grundig analyse gjør at jeg har større forutsetning for å gjenkjenne elementer av analyse i elevenes samtaler.

En litterær analyse fordrer analyseverktøy, og jeg vil i inneværende kapittel gjøre rede for de teoretiske perspektivene jeg undersøker bildeboka ut fra. Først skal jeg begrunne mitt valg av bildebok. Deretter gjøre rede for de teoretiske perspektivene. Til slutt skal jeg analysere boka og kommentere kort hva jeg ser for meg at elevene kan oppdage i sin lesning.

3.1 Valg av bildebok

Å velge litteratur til bruk i et klasserom er gjennom Kunnskapsløftet overlatt til lærerens skjønn. Det er likevel mange elementer som spiller inn, og både elevgruppe, læreplanmål og litteraturen selv har stor betydning for valg og etter hvert resultatet av valget. Mitt første utgangspunkt for valg av *Rosas buss* av Silei og Quarello (2012) er rett og slett mitt sterke, personlige møte med denne boka. Likevel er nok det viktigste i et norskfaglig perspektiv at boka kan ivareta mange norskfaglige estetiske dimensjoner og analytiske muligheter gjennom sine kunstneriske bilder og spennende multimodale uttrykk. Her er det mulig å se at tekst og bilde jobber sammen, samtidig som man må reflektere og utforske for å finne meningen. Boka åpner også opp for arbeidsmetoder som kan legge til rette for kreative og estetiske opplevelser i klasserommet, enten det er drama eller andre sanselige opplevelser. Samtidig tror jeg det er bok som tematisk kan engasjere elevene og som kan tilby noen dagsaktuelle samfunnsmessige ekko. På den måten kan boka forsvares ut fra et fagspesifikk perspektiv og i et dannelsesperspektiv.

I denne undersøkelsen er formålet å se hvordan litterær kompetanse kommer til syne hos en gruppe sjetteklasseelever. Jeg tror at boka med sitt multimodale uttrykk, innslag av analepser og mulighet for å fylle ut tomme rom kan gi elevene en god mulighet for å jobbe utforskende og aktivt slik at deres kompetanse kommer til syne.

3.2 Å lese en bildebok

Denne analysen bygger på flere teoretiske innfallsvinkler. I hovedsak bygger den på begreper hentet fra narratologien utarbeidet av Gérard Genette (1980). Narratologi er en gren innenfor strukturalismen⁷, og er en teori om fortellende tekster. *Rosas buss* kan på overflaten oppfattes som en enkel bok, dog med et sterkt budskap. Ved å foreta en narrativ analyse, vil jeg få innsikt i anvendt fortellerteknikk og få et inntrykk av hvordan dette kan tenkes å påvirke leseren. Dette gjør at kompleksiteten i boka trår tydelig fram. Bildeboka er i tillegg svært spennende i sitt multimodale uttrykk, når det gjelder alt fra perspektivbruk i bildene, fonter og bruk av blanklinjer i teksten. Bildebokteori og multimodal teori er dermed et naturlig supplement.

Rosas buss er en fortelling basert på historiske hendelser i en annen del av verden i en annen tidsepoke enn mine elevers, og kan dermed oppfattes som vanskelig å fortolke. For å avdekke områder i teksten som kan gi elevene motstand i tolkningsarbeidet, skal jeg anvende deler av Wolfgang Iser's teori om tomme rom i tekster som jeg behandlet i kapittel 2. Denne teorien innbefatter tanken om at leseren går inn i teksten for å redusere de tomme rom som oppstår, og hva som oppleves som tomme rom er avhengig av leserens bakgrunn, fantasi og erfaring (Iser, 1974, ss. 276-278).

I 1972 skrev Gérard Genette boka *Discourse du récit*, en teori og dertil tilhørende metode for å analysere fortellerstrukturen i tekster. Denne boka ble opphavet til den mer litteraturvitenskapsorienterte narratologien. Teorien blir ofte brukt som metode i analyser av litterære verk. Her vektlegges hvordan en fortelling er fortalt i motsetning til hva som blir fortalt, og formen på fortellingen utgjør selve studieobjektet. Boka ble oversatt til engelsk i 1980, og jeg tar utgangspunkt i den oversatte versjonen (Genette, 1980). I min nærlesning av *Rosas buss* bruker jeg begrep som stammer fra denne teorien, både direkte og indirekte gjennom teoretikere som baserer seg på Genettes teori. Både Rolf Gaasland (2004) og Jakob Lothe (2004), og ikke minst barnelitteraturforskeren Maria Nikolajeva (2000; 2017), har narratologien som utgangspunkt for sine teorier. Jeg bruker altså teori og begrep fra Genette, men supplerer i hovedsak med Nikolajeva og noe av Lothe og Gaasland.

I den narrative teorien vektlegger Genette et skille mellom den fysiske skrevne teksten, historien som blir fortalt og hvordan fortelleren er plassert i fortellingen (1980, s. 27). Disse tre elementene kan separeres og studeres i en tekst, og hver tekst vil framstå med egne egenskaper der man kan se at formen får en betydning for hvordan vi oppfatter teksten. Altså kjernepunktet i narratologien. Disse begrepene blir ifølge Ann Sylvi Larsen ofte omtalt som diskurs, historie og narrasjon (2018, ss. 49-50). Jeg vil bruke disse begrepene som et hjelpemiddel til å skille mellom de ulike elementene i teksten.

Rosas buss er en bok der diskursen opererer med ulike fortellernivå. Boka er utformet som en rammefortelling⁸, og de ulike fortellingene har ulik betydning og hensikt i selve diskursen. På den måten blir det interessant å ta et dypdykk i diskursens ulike nivå. Nikolajeva (2017, ss. 251-254) bruker Genettes begrep i sin redegjørelse av de ulike fiksjonsnivåene i en fortelling. Hun snakker om metadiegetisk, diegetisk og hypodiegetisk nivå. Dette kan virke veldig abstrakt, men får et mer forklarlig innhold ut fra ordenes etymologiske opprinnelse. Diegesis er gresk for fortelling. Forstavelen hypo-betyr under og meta- betyr mellom, etter eller ved siden av. Det diegetiske nivået er helt

⁷ Strukturalismen brøt gjennom på 1960-tallet og strukturalistene var opptatt av strukturene og mønstrene i den litterære teksten (Claudi, 2013, s. 84).

⁸ En rammefortelling er et mye brukt begrep på en fortelling som omkranser en eller flere andre fortellinger.

enkelt det nivået der fortellingen utspiller seg. Metadiegetisk nivå er fortellerens nivå, det er det nivået som står utenfor selve historien. Til slutt kommer det hypodiegetiske nivået, det nivået som kommer under det diegetiske nivået, for eksempel når det oppstår en fortelling innenfor fortellingen. Det mest interessante med en analyse av de ulike diegetiske nivåene, er å få innblikk i hvordan de ulike nivåene virker inn på selve historien i *Rosas buss* og hvorfor de i det hele tatt er tatt med i diskursen. Hører de tematisk sammen med hovedfortellingen og hvordan blir de ulike diegetiske nivåene formidlet? Hvordan påvirker dette måten vi tolker historien på?

Dette bringer meg over til et annet viktig element i narratologien, nemlig fortellerinstansen. Selve narrasjonen. Fortellerstemmen påvirker selve historien, hvem er det som forteller og hvordan blir den fortalt? Fortellerstemmen ligger innbakt i selve verket og skal ikke forveksles med forfatteren. I *Rosas buss* skjer det et skifte i fortellerinstans i de ulike diegetiske nivåene, så jeg trenger begrep for å skille de ulike fortellerne fra hverandre. Genette (1980, s. 186) bruker begrepene intern og ekstern forteller og Nikolajeva (2017, s. 237) bruker personlig og upersonlig forteller. I norsk litteratur er det vanlig å bruke begrepene tredjepersonsforteller og førstepersonsforteller (Gaasland, 2004, s. 24). Jeg velger å bruke de begrepene som er vanlige i norsk sammenheng, brukt av både Lothe (2003) og Gaasland (2004). Tegn på at det er en tredjepersonsforteller, er at karakterene blir omtalt i tredjeperson. Fortelleren er altså ikke deltaker i selve historien, men er til stede som fortellerstemmen som driver historien. Lothe deler tredjepersonsfortelleren inn i ulike kategorier, henholdsvis allvitende, personorientert og observerende (2003, s. 36-38). Det handler om hvor nært fortelleren går inn i personene, og hvilke personer leseren får høre eller føle gjennom. Fortellerstemmen kan også delegeres til andre i løpet av historien, blant annet gjennom noe Gaasland kaller vertikal delegering. Dette er et begrep som kan beskrives som «når tredjepersonsforteller gir ordet til en av personene i sin egen historie» (2004, s. 26). En slik delegering kan få en innflytelse for hvordan leseren opplever selve historien og hendelsene, blant annet hvem leseren identifiserer seg med.

Begrepene forteller og fokalisering ligger for så vidt tett opp til hverandre når det gjelder fonetikk, men bør ikke forveksles semantisk. Fokalisering er narratologiens begrep for det tidligere brukte ordet synsvinkel. Det er også et begrep som stammer fra Genette (1980, s. 189), og som inngår i det å analysere formen på teksten. Det handler om å finne ut av hvem det er som sanser i diskursen. Hvem er det som sanser, føler eller tenker? Denne sanseinstansen kan være – og er ofte – adskilt fra fortelleren. Nikolajeva poengterer at informasjonen leseren får blir kontrollert og begrenset gjennom den karakteren som er fokalisert:

Fokalisering innebär därmed en manipulering av synvinkeln som gör att vi uppfattar berättelsen «som om» den berättades av den fokaliserade personen. Denna «som om»-berättare bedrar läsaren och skjuter den verkliga berättaren i bakgrunden. I barnlitteraturen är det ofta en vuxen berättare som fokaliserar en barnperson; därmed skapas en illusion av att händelserna presenteres genom ett barns ögon (2017, s. 258).

Fokaliseringen kan ha ulike uttrykk, alt etter fra hvor det sanses. Har vi tilgang til en eller flere karakterers sanseapparat, og hvor tett på karakterene får leseren komme? Hvilken informasjon, tanker og følelser blir leseren tilbudt i *Rosas buss* – og hva gjør det med leserens forståelse av teksten?

Hvis man har en jordnær forankring og holder seg unna de store filosofiske betraktningene, er det vel et ubestridt faktum at en hendelse i virkeligheten har en fast plass på et gitt tidsrom: Det som skjedde klokka 1500 på mandag ble etterfulgt av hendelser klokka 1502. Det er en kronologisk rekkefølge som følger en gitt tidslinje. I

litteraturens verden kan forfatteren skrive diskursen uavhengig av den egentlige tidslinje. Genette (1980, ss. 35-36) omtaler brudd på den kronologiske tidslinje som anakroni. Selve diskursen kan hoppe fram eller bak i tid og selve tidsrommet kan for eksempel utvides eller fortettes. Disse hoppene i tid kaller han henholdsvis en analepse eller prolepse (Genette, 1980, s. 40). En analepse oppstår når en sekundærhistorie som fortelles bryter kronologien, selv om den tidsmessig egentlig har oppstått før rammefortellingen. Slike brudd kan oppleves som utfordrende for unge lesere, men blir brukt i økende grad i bildebøker (Nikolajeva, 2000, s. 222). Litt avhengig av hvordan man tolker de diegetiske nivåene, så kan *Rosas buss* oppfattes som en stor analepse. Det er dermed interessant å se på hvilken måte denne analepsen blir fortalt og hvilken betydning den har gjennom både verbaltekst og bilder.

Jeg vil trå et skritt tilbake fra detaljene i den skrevne diskursen, og rette oppmerksomheten mot to andre tett omkransede elementer som får betydning for leserens oppfattelse av teksten. I tillegg til de diskurs- og historienære analyseelementene, finnes transtekstuelle elementer som virker inn på hvordan fortellingen er fortalt. Genette utdyper fenomenet transtekstualitet i boka *Palimpsests. Literature in the Second Degree* (1997a). I denne boka definerer han transtekstualitet som "all that sets the text in relationship, whether obvious or concealed, with other texts" (1997a, s. 1). Han beskriver fem ulike typer transtekstualitet, og jeg har bruk for to av disse i mitt dypdykk i *Rosas buss*. Det er paratekster og intertekstualitet, to elementer jeg opplever som virksomme og betydningsfulle i boka.

Genette (1997b, s. 1) forklarer paratekster som de elementene som omgir den «egentlige» teksten: tittel, forfatter, forside, bakside, bilder, forord, etterord, innholdsliste ... Kort sagt alle de elementene som omgir og utvider selve teksten. Han omtaler parateksten som en dørterskel som gir leseren mulighet til å gå inn i boka eller forbli utenfor (1997b, s. 2). Dette er en spennende metafor som gir parateksten makt og en viss posisjon når det gjelder hvilken litteratur vi velger å lese – og hvordan vi skal lese den. For i tillegg til å påvirke leserens oppfatning av boka, påpeker Genette (1997b, s. 2) at parateksten kan sørge for å gi leseren en resepsjon av teksten som er sammenfallende med forfatters eller utgivers intensjon. Det samme poenget gjør Nikolajeva (2000, s. 74), når hun sier at parateksten gjennom sin utforming ofte tvinger på leseren en av mange mulige tolkningsmuligheter. Paratekstene i *Rosas buss* er i så måte interessante å undersøke når det kommer til å uttrykke utgivers intensjon.

Genette opererer som nevnt med fem ulike former for transtekstuelle elementer, hvorav intertekstualitet⁹ er en av dem. Intertekstualitet er opprinnelig et begrep brukt av Julia Kristeva i verket *Semeiotike* fra 1969. Genette viser til Kristevas begrep når han skal forklare fenomenet, men poengterer at han bruker det i en mer restriktiv og detaljert betydning enn Kristeva. Begrepet intertekstualitet brukt av Genette forklares som «the actual presence of one text within another» (1997a, s. 2). Koblingene mellom tekstene må ha et tydelig nærvær av den opprinnelige teksten, det holder ikke med en antydning. Den opprinnelige teksten, den teksten forfatteren lager en kobling til, kalles hypotekst (Genette, 1997a, s. 5). Nikolajeva supplerer med bildebokteori og sier at intertekstualitet kan oppstå på to plan i en bildebok. På verbalplanet kalles det intertekstualitet og på bildeplanet intervisualitet. (2000, s. 265). Intervisualitet er som navnet tilsier en allusjon til andre illustratører, illustrasjoner eller for eksempel berømte kunstverk. Nikolajeva sier at intertekstualitet og intervisualitet er grep som forfatteren gjør for å fange den voksne leseren av bildeboka, en del av den doble tiltalen i

⁹ I kapittel 2 brukte jeg begrepet intertekstuell kompetanse. Blau (2003) bruker dette begrepet i en videre forstand enn Genette.

barnebøker (2000, s. 265). På den måten får både den voksne leseren og barnet noe som tiltaler de i selve utformingen av historien. Det er klart at intervisualitet og intertekstualitet avhenger av at mottakeren kjenner til hypoteksten, og dette blir en del av den tolkningsprosessen som leseren gjør seg underveis i lesningen (Nikolajeva, 2000, s. 266). I denne analysen trenger jeg begrep og forståelse om intervisualitet for å analysere hele betydning av dette fenomenet i boka *Rosas buss*.

Narratologien innbefatter seg med alle typer bøker, men bildebøker har noen tilleggselementer som bør studeres. I 1982 skrev Kristin Hallberg en artikkel kalt «Litteraturvetenskapen och bilderboksforhningen». Her lanserte hun et begrep som fikk stor innflytelse på bildebokforskningen i Skandinavia. Hun sier i denne artikkelen at det er to semiotiske system som jobber sammen for å skape mening i bildeboka, nemlig bilde og verbaltekst. Bildene har sitt uttrykk, verbalteksten formidler sitt budskap, og samspillet mellom bilde og tekst gir en egen spesiell helhet når man tolker disse to semiotiske systemene sammen. Hallberg bruker begrepet ikonotekst for denne tolkingen av helheten (1982, s. 165). Ikonoteksten blir dermed bildebokas egentlige tekst, og sådan det egentlige analyseobjektet i en bildebok. I forlengelse av ikonotekstbegrepet kan man klassifisere de ulike bildebøkene ut fra nettopp samspillet mellom tekst og bilde. Dette har Nikolajeva gjort, og i boka *Bilderbokens pusselbitar* (2000, s. 22) viser hun til følgende typer bildebøker: symmetrisk bildebok, kompletterende bildebok, ekspanderende eller forsterkende bildebok, kontrapunktiske bildebok og motstridende eller ambivalent bildebok. Kategoriene er inndelt i hvordan verbaltekst og bilder virker på hverandre. *Rosas buss* er ei bok som ved første øyekast kan oppleves som kompletterende. Ord og bilder fyller hverandres luker. Men samtidig er det flere steder man ikke forstår teksten uten å ha bildet. Dette er et ekspanderende eller forsterkende trekk, den ene modaliteten er avhengig av den andre. På samme måte kan man si at bildene ikke egentlig kan stå alene og fortelle hele historien, man er avhengig av teksten og de andre virkemidlene for å se hele sammenhengen. *Rosas buss* kan dermed sies å være en kompletterende bildebok med ekspanderende trekk.

For å få et grep om ikonoteksten i *Rosas buss*, må jeg i tillegg til (og faktisk i samspill med) narratologien ta i bruk bildeanalyse. I seg selv er bildeanalyse et stort felt, men i tillegg vil bildene gjenspeile, kontrastere eller utvide de narratologiske virkemidlene. Det handler kort og godt om at jeg må forstå både bilder og verbaltekst for å sette det sammen til bildebokas egentlige tekst, ikonoteksten. Jeg bygger min bildeanalyse på Ingjerd Traaviks bok *Innføring i bildeanalyse* (2007). Hun viser til en rekke elementer som kan brukes i bildeanalyse, blant annet komposisjon, farger og personkarakteristikk/miljøbeskrivelse (2007, ss. 28-30). Jeg har tenkt å se spesielt på deler av komposisjonen av bildene, da disse har betydning i min analyse av *Rosas buss*. Det er tre komposisjonelle element som er framtrødende, og som jeg følgelig velger å se nærmere på. Dette er perspektivering, bildeutsnitt og rammer. Traavik (2007, s. 28) trekker fram de ulike perspektivene bildene kan ha, for eksempel fugleperspektiv, froskeperspektiv og verdiperspektiv. De ulike perspektivene gir leseren en retning for å tolke ulike tema og forhold mellom de ulike karakterene i boka. På samme måte viser Traavik til det poenget at bildeutsnittet kan veilede blikket til leseren: et oversiktsbilde, et nærbilde eller ultranært bilde (2007, s. 29)? Hva gjør i så fall utsnittet for hvordan vi tolker bildet? Det siste elementet jeg vil rette fokuset mitt mot er rammene. Traavik (2007, s. 29) sier at bruk av rammer eller et fravær av rammer gir ulike virkninger. Uten rammer får man en følelse av at fiksjon og virkelighet smelter sammen, leseren glir inn i fiksjonen eller boka glir inn i leserens virkelighet.

Rosas buss er en kompleks utformet bildebok. Multimodal teori kan i tillegg til narratologi og bildebokteori belyse hele spekteret av narratologiske virkemidler.

Bildebøker kan også beskrives som en multimodal tekst, der ulike modaliteter blir satt sammen til en helhet for å skape mening. Gunther Kress definerer modaliteter som «a socially shaped and culturally given resource for making meaning” (Kress, 2016, s. 60). Modalitet er altså enhver meningsbærende ressurs som er sosialt og kulturelt konstruert. En slik meningsbærende ressurs kan for eksempel være tekstens layout, fonter eller andre modaliteter som jobber sammen med tekst og bilde for å skape mening. *Rosas buss* har en utpreget bruk av slike ulike modale uttrykk, noe som gjør det svært relevant å bruke modalitetsteori i analysen.

Den narrative kommunikasjonsmodellen, blant annet gjengitt hos Lothe (2003, s. 27), opererer med begrepet implisitt forfatter. Dette er den impliserte kunnskapen som finnes i teksten, de ubevisste antakelsene som ligger der og ikke uttrykkes eksplisitt. Den implisitte forfatteren er det samme som tekstens norm, altså tekstens skjulte verdisystem. Dette synliggjøres for eksempel gjennom kulturell kunnskap om moral, etikk og hva som er viktig i samfunnet. Ved å analysere teksten, kan man finne fram til de impliserte verdiene som teksten formidler. *Rosas buss* er skrevet av en voksen, illustrert av en voksen og omkranset av paratekster skrevet av en voksen. Det er dermed interessant å se hvilken tydelig eller mer implisert norm og verdisystem som kan dukke opp i bokas diskurs ved hjelp av en nærmere analyse.

3.3 Min analyse av *Rosas buss*

Rosas buss er skrevet av Fabrizio Silei og illustrert av Maurizio A.C. Quarello. Det er en bildebok som opprinnelig ble skrevet på italiensk og oversatt til norsk av Guri Vesaas. Boka ble gitt ut i 2012 av forlaget Samlaget i Oslo. Jeg bruker det 3. opplaget som ble trykket i 2019. Boka er utgitt med støtte fra Fritt Ord og Det italienske kulturinstitutt i Oslo.

Rosas buss er en bok som formidler historiske fakta omkranset av en fiksjonsfortelling. Boka blir dermed en hybridfortelling, en slags virkelighetslitteratur, og kan ha litt uklare grenser mellom det sanne og det oppdiktete. Den mest brukte betegnelsen på slik litteratur er faksjon, en sammensmelting av ordene fakta og fiksjon. Hovedpoenget er at fakta er fremstilt ved hjelp av fiksjonens virkemidler – eller at fiksjon blir uttrykt i faktasjangerens form (Larsen P. H., 1990, ss. 12-15). I *Rosas buss* ser man at historiske fakta blir uttrykt gjennom å bruke fiksjonens virkemidler. Det at boka er en faksjon, kan oppleves som utfordrende for unge lesere. Leserene må selv fylle ut og sammenligne bokas historie med historiske hendelser. Hvis leseren avviser hendelsene i boka som alt for urealistiske, vil det ha betydning for hvordan de skaper mening i det de leser. Denne usikkerheten kan skape et tomt rom som må fylles.

Boka har 38 unummererte sider, til sammen 19 oppslag, med illustrasjoner på hvert oppslag gjennom hele boka. Illustrasjonene er holdt i duse blå, grønne, gule og beige farger, noe som sammen med en realistisk strek skaper et harmonisk og delikat inntrykk. Midt i boka er illustrasjonene markant annerledes. De er tegnet i svarte og hvite nyanser, og gir gjennom denne fargebruken et litt mer dramatisk inntrykk uten at selve streken framstår som svært avvikende. Illustrasjonene er tegnet i flere ulike perspektiv, både fugle- og froskeperspektiv pluss bruk av zooming. Illustrasjonene fyller hele siden, uten noen form for innramming, også der illustrasjonene dekker hele oppslaget. Dette grepet gjør at boka inviterer leseren til å ta del i historien, at fiksjon og virkelighet smelter sammen som Traavik (2007) sier. Innimellom vanlige tekstlinjer, er enkelte ord og setninger skrevet med stor font.

Allerede i første oppslag møter leseren karakteren bestefar som tar med seg barnebarnet Ben til Henry Ford museum for å vise og fortelle en viktig del av den amerikanske borgerrettshistorien: Den viktige bussturen til den historiske ekte Rosa Parks. Ben sitter på Rosas bussete og får høre historien om skillet mellom svarte og hvite i Amerika i tida før 1950-tallet, eksemplifisert av Jeremy som sto opp for seg selv og ble lynsjet nesten til døde. Dette blir bakteppet til bestefars egentlige historie, historien om da han selv satt på bussen og så Rosa Parks nekte å reise seg for en hvit mann - og bestefar som ikke våget gjøre samme motstand. Bestefar ber barnebarnet om tilgivelse fordi han ikke hadde mot nok til å gjøre det samme og forklarer hvorfor han har tatt med seg barnebarnet til muséet: «Derfor har eg teke deg med hit i dag, for å minne deg på at det alltid går ein buss gjennom livet til kvar og ein av oss. Eg miste min for mange år sidan. Du må halde auga opne og ikkje miste din» (oppslag 17).

Genette (1997b) omtaler fenomenet paratekster som en dørterskel til selve boka. Når man holder *Rosas buss* i hånda, oppleves paratekstene som både veldig tiltalende og talende. Man får lyst til å trå over dørterskelen for å undersøke den nærmere. Den er tiltalende fordi boka oppleves som stødig i hånda, med tykke permer og farger i harmoni. Når man så bretter ut permene, ser man et helt bilde av en buss i et bylandskap. Formen på bussen gjør at man tenker at det ikke er et bilde fra nåtiden, men et bilde som hører hjemme i en annen tid. Framsidepermen viser ei dame som står utenfor bussen, på veg inn. Buss-sjåføren og en medpassasjer er mørklagt, den ene gjengitt som en skygge og den andre med mørk kappe. Som den eneste personen i farger og detaljer i ansikt og framtoning, er det tydelig at den lille afro-amerikanske damen ned i venstre hjørne er en sentral figur i boka.

Parateksten er også veldig talende. Når man snur boka, møter man en tekst som forteller at boka handler om Rosa Parks som i 1955 nektet å gi fra seg bussetet sitt til en lyshuda amerikaner. At årstallet er oppgitt, gir en indikasjon på at dette er en sann historie som faktisk skjedde en desemberkveld i 1955. I tillegg står det: «Ei engasjerende bok om rasisme, om motet til å kjempe for rettane sine, og om redsle og svik». Baksiden inneholder også et sitat, et sitat uten avsender: «Det er alltid ein buss som passerer gjennom livet til kvar og ein av oss. Du må halde auga opne og ikkje miste din». Man kan anta at sitatet kommer fra selve boka, men det kan kanskje ikke forståes fullstendig før leseren har lest den. Boka har i tillegg et etterord som utdyper bokas oppgitte tema ytterligere. Ut fra dette kan man se at parateksten uttrykker temmelig eksplisitt at forlaget ønsker å dirigere leseren inn i historien med en bestemt tematikk i bakhodet: rasisme, rettighetsforkjempelse, redsel, mot og svik. Både Genette (1997b) og Nikolajeva (2000) hevder at paratekstene blant annet kan brukes som et virkemiddel for å sikre at avsenders intensjon blir mest mulig i samsvar med mottakers resepsjon. Det virker i hvert fall plausibelt å tolke paratekstene i *Rosas buss* dit hen at de prøver å gi leseren en tydelig retning når det gjelder å tolke tema i akkurat denne boka.

Kompleksiteten i boka trår fram når man begynner å studere selve diskursens struktur. Boka er ei rammefortelling, og kan følgelig deles inn i ulike nivå. Hva som er det sentrale handlingsnivået i boka, kan være gjenstand for fortolkning. Paratekstene vektlegger historien om Rosa Parks, så man kunne lagt det diegetiske nivået i denne historien. Det er tross alt de historiske begivenhetene som er viet størst plass i diskursen. Jeg velger likevel å omtale rammefortellingen, altså historien om bestefar og Ben, som det sentrale diegetiske nivået. Først og fremst fordi unge lesere mest sannsynlig vil identifisere seg med Ben og kan dermed føle at det er dette som er den egentlige historien. I tillegg er dette den historien man som leser starter med og avslutter med, og midt i historien fra fortiden dukker også Bens tanker og spørsmål opp i oppslag 9. Slik kan denne historien oppleves som den drivende, der den egentlige

handlingen finner sted. De andre nivåene jeg vil omtale, er hypodiegetisk og metadiegetisk nivå. Disse nivåene tolkes ut fra det diegetiske nivået.

Det diegetiske nivået, rammefortellingen, åpnes av en navnløs fortellerstemme: «I lang tid hadde bestefar lova Ben denne turen, og endeleg i dag har dei to reist hit til Detroit, der det finst «noko» som bestefar vil vise han» (oppslag 1). Disse ytringene kommer ikke fra noen av karakterene i illustrasjonen, men er en tredjepersons fortellerstemme i verbalteksten som omtaler karakterene som «dei» og «han». Denne fortellerposisjonen speiler illustrasjonen som også viser bestefar og Ben sett utenfra, sett fra en tredjeperson. Det kan se ut som om fortelleren selv viser oss sitt blikk gjennom illustrasjonen. Samtidig er illustrasjonen tegnet slik at vi som lesere står rett bak Ben, og får dermed se litt med Bens øyne også. Motstykket er å se fra bestefars perspektiv, da ville illustrasjonen vist et helt annet motiv. Illustrasjonene er tegnet slik i første del av rammehistorien, leseren blir på den måte invitert med inn i hendelsene via Bens visuelle perspektiv.



Figur 3.1 Oppslag 1

Verbalteksten forsterker dette inntrykket ved å formidle tekst som for eksempel «Ford-museet! Milde himmel! Bestefar er jammen ein raring. Her har dei køyrt buss i timevis for å kome og sjå på gamle bilar...» (oppslag 2) og «Stakkars meg, tenkjer Ben. Bestefar er blitt heilt rar. Det må vere den der blæra» (oppslag 3). Fortelleren viderefremidler bestefars ytringer og handlinger, men går et skritt nærmere Ben og tar med leseren inn i Bens tankeverden i tillegg til hans ytringer og handlinger. På den måten ser man at sanseinstansen, fokaliseringen, er lagt hos Ben. Dette er et velkjent fokaliseringsspektiv i barnelitteratur. Fokaliseringen ligger gjerne hos den karakteren den unge leseren tenkes å identifisere seg med. Gjennom identifikasjon, skapes engasjement og gjenkjennelse, dermed blir leseren lettere engasjert i bokas tekst og handling.

Midt i den kronologiske rammefortellingen dukker det opp et brudd. Kronologien blir brutt av en sekundærhistorie som i et tidsperspektiv har skjedd før rammefortellingen, en såkalt analepse. Det er et vertikalt skifte i fortellerstemme, hvor den blir delegert fra tredjepersonsfortelleren til en av karakterene. Nå er det bestefar som på et svært så elegant vis får ordet: «Og før Ben rekk å spørje om kven i all verda denne Rosa kan vere, tek bestefar til å fortelje. I 1955 var eg 26 år og budde i Montgomery, i Alabama. Eg hadde ikkje gått mykje på skule, men eg kunne lese og skrive» (oppslag 5). Når dette bruddet skjer, går man fra diegetisk nivå til hypodiegetisk nivå. Fortellingen drives nå fram gjennom den mer personlige førstepersonsfortelleren, det er «eg» som forteller. Fokaliseringen blir gitt til «eg», altså bestefar som forteller, og nå får leseren oppleve hendelsene tett på den som var til stede. Vi får høre bestefars fortelle og får samtidig sanse hans følelser og lese hans tanker. Gjennom ordet «eg» blir leseren invitert med til å inkludere seg selv i beretnelsen. Leserens får være med og oppleve og føle begivenheten på nært hold.

Rent fortellerteknisk gjør dette skifte i nivå at leseren forstår at dette ikke skjer «nå», altså samtidig med det diegetiske nivået, men at handlingen ligger i fortiden.

Årstallet fungerer i tillegg som et lite sannhetsvitne om at dette er noe som virkelig har skjedd. Illustrasjonsmessig har det også skjedd en markant endring. Det diegetiske nivået er illustrert i farger, men det hypodiegetiske nivået skildres i mer dramatisk sort/hvitt. Dette kan tolkes og forklares på to ulike måter. Den ene måten er at det rent organisatorisk skiller de ulike nivåene fra hverandre. Det som skjer nå, rammefortellingen, illustreres med duse lekre farger. Analpesen, altså den dramatiske historiske begivenheten, skildres i svart/hvitt. Dette gjør at det er lettere for leseren å skille de ulike nivåene fra hverandre. Den andre betydningen av dette skillet oppleves på et mer symbolsk nivå. Svart/hvitt som for eksempel i fortidens manglende farger i print og film. Svart/hvitt som i kontrasten og skillet mellom den svarte og hvite befolkningen i det historiske USA. Svart/hvitt som i den mørke fortiden og farger som en lysere og bedre framtid. Men i tillegg kan de svart/hvite illustrasjonenes oppleves som sterke estetiske elementer i diskursen. Fargevalget understreker den sublim¹⁰ estetiske opplevelsen. Det sublime har sitt utgangspunkt i frykten, i det dunkle, dystre, mørke og skremmende (Burke, 2008). De svart/hvite illustrasjonene kan trigge denne sublim følelsen, gjennom den store følelsen av ensomhet i oppslag 15 eller gjennom hele den skremmende historien om Jeremy. Poenget er at følelsen av det sublime blir forsterket gjennom fokaliseringsinstans og fargevalg, leseren er med og opplever begivenhetene med både nærhet gjennom fokaliseringsinstansen og på avstand gjennom å være fysisk betrakter. Til sammen skaper dette en sanselig opplevelse av sublim karakter. Hvis man skal tro Burke (2008, ss. 32-34), vil en slik opplevelse kunne dra oss ut av en tilstand av likegyldighet. Og er det ikke nettopp det paratekstene oppmuntrer leseren til, å komme ut av en tilstand av likegyldighet og kjempe for rettighetene sine?

Det tredje nivået, metadiegetisk nivå, er knyttet opp mot fortellerens nivå. Jeg ser dette nivået i sammenheng med narratologiens implisitte forfatter, altså verkets norm. Her er det flere moment som er spesielt interessante. Tredjepersonsfortelleren er ganske fraværende, han er ikke påtrengende, men dukker opp i verbale spor innimellom. Han gjør seg gjeldende i begynnelsen, i første oppslag, pluss ved to små konkrete innhopp i analepsen: «Det er den verste historia Ben nokon gong har høyr. Men framleis skjønar han ikkje kvifor bestefar må fortelje han dette akkurat her, i ein gammal buss på museum. Bestefar fortel berre vidare:» (oppslag 9) og «Auga til bestefar er blitt blanke, sørgmodige. Han tek handa til guten, klemmer henne hardt og held fram:» (oppslag 13). Til tross for svært få verbale spor etter tredjepersonsfortelleren, kommer han til syne gjennom en annen stemme eller skygge. I begynnelsen av historien er Ben opptatt av hvorfor i all verden de skal på det museet, han er dog litt skuffet over at de bare skal se på en gammel buss. Når han tenker, er han flere ganger opptatt av den der blæra til bestefar. Kort sagt, Ben tenker slik en normal gutt ville tenke, en smule overflatisk og opptatt av det de voksne tenker på som uviktige detaljer. Kontrasten til Bens tanker på slutten blir dermed svært merkbar. I oppslag 18 kan vi lese følgende:

Ben sprett opp og slår armene omkring bestefar. Klemmer han hardt, ser på fotoet av Rosa og kjenner at det snører seg i halsen. Ho er faktisk berre ei kvinne, forsvarslaus slik hans eiga mor kunne vere. Det trongst altså ikkje musklar, det trongst ikkje fysisk styrke. Ho trong kanskje dei store auga og det lyse smilet. Det ho trong aller mest, var å vinne over redsla og vite at ho var i sin fulle rett.

Denne passasjen viser en veldig reflektert gutt som tenker langt større tanker enn kjedsomhet og blæreproblematikk. Den ene forklaringen til disse store tankene kan være

¹⁰ Begrepet sublim stammer fra Edmund Burke, som i 1757 talte for at det sublime hørte innunder vitenskapen for sanselig erkjennelse (lære gjennom sansene, ikke bare gjennom vitenskapelig forstand).

at Ben har gjennomgått en enorm dannelsesreise gjennom bestefars fortelling. Den andre forklaringen finner man som en del av verkets norm, den implisitte forfatter, hvor tekstens oppdragelse av leseren kommer til uttrykk gjennom barnets ytring. Dette viser leseren hvilke verdier som er gjeldende: Man skal ta ansvar, kjempe for sin rett, stå imot sin egen redsel og gjøre det som er riktig. På et vis forsterkes denne normen av de allerede nevnte paratekster. Paratekstene er skrevet av en fornuftig voksen og viser tydelig retning på ønsket lesning. Forfatteren har ikke nødvendigvis kontroll på paratekstene selv, men som leser kan man oppleve hele boka inkludert paratekster som en sammenhengende helhet. Jeg vil anta at hvis leseren leser vaskeseddelen¹¹ først, blir dette bevisst eller ubevisst med i lesingen og tolkningen av boka som en helhet. Leseren blir guidet inn i teksten på den implisitte forfatters premisser, altså inn i tekstens norm.

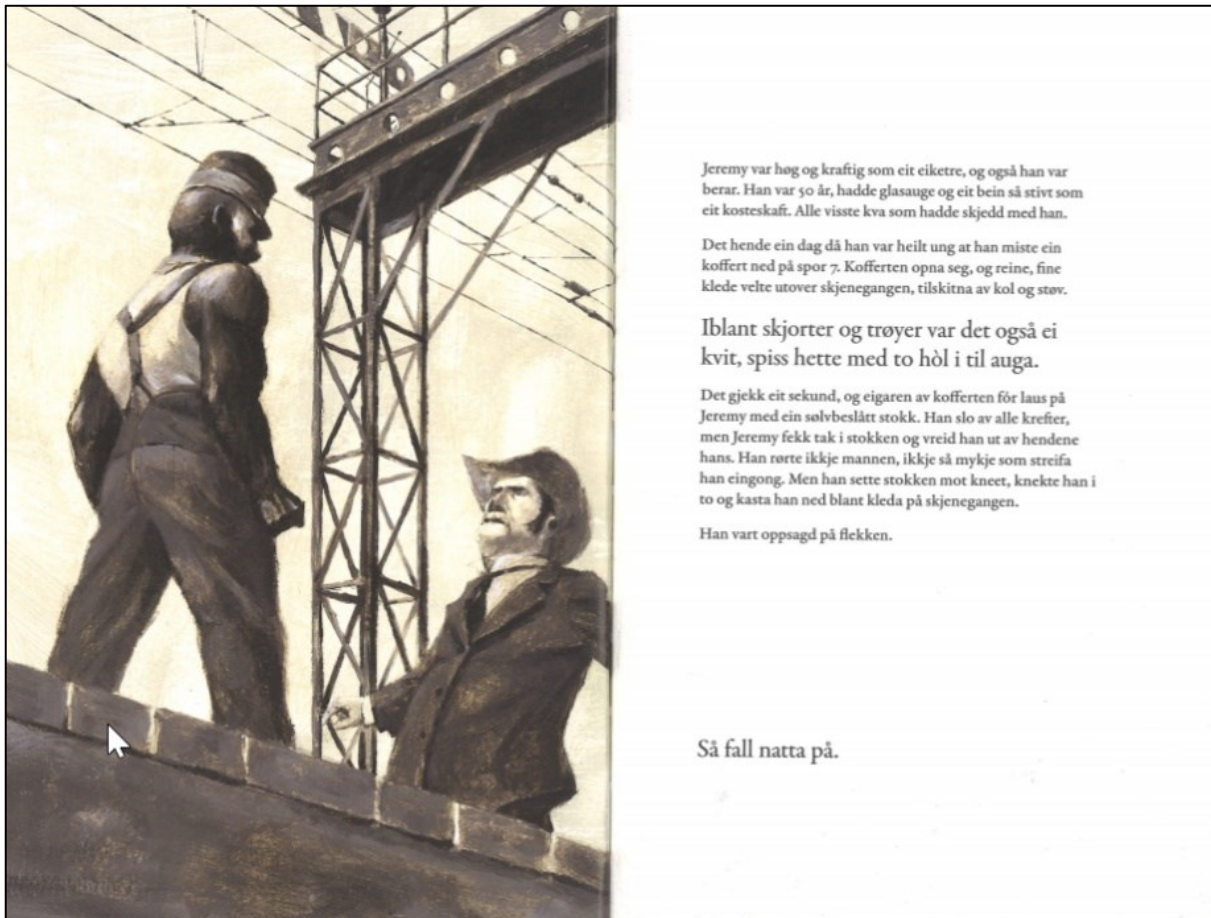
Et av temaene som skildres i boka er forholdet mellom mørkhuda og lyshuda amerikanere. Første gang Jeremy dukker opp, er han tegnet på jernbarneperrongen med bagasje i hendene. Han er framstilt ved hjelp av en nesten stereotypisk karikaturtegning: stor, muskuløs, veldig mørk, bred nese, tykke lepper – og et intenst svart blikk som stirrer på leseren. Den mørke hudfargen står i stor kontrast til alt det hvite omkring. Med det mørke, intense blikket ser han farlig ut, nesten litt skremmende. Dette intense blikket stirrer ut av sida og møter leserens blikk, og drar leseren med inn i fortellingen. Fortellerstemmen har gått fra å ligge hos «han» til det mer intense «eg», det vil si bestefar i diskursen. Det er også «eg», altså bestefar, som sanser. Dette skiftet i forteller- og fokaliseringsinstans, samt blikket som stirrer ut av illustrasjonen, gjør at leseren blir dratt enda mer inn i selve handlingen. Det er i tillegg stor kontrast til den sterke mannen på bildet og verbalteksten: «Ein og annan blant dei kvite var snille og gav oss ein slant for jobben. Men dei aller fleste handla oss som slavar, med forakt» (oppslag 6). Jeremy ser ikke akkurat ut som en svak person man tør forakte? I tillegg sier teksten: «Men redsla døyvde raseriet mitt... og Jeremy. Eller, rettare sagt, auget og beinet til Jeremy» (oppslag 6). Her oppstår det en spenning mellom bildet og verbalteksten, for hvorfor er øyet og beinet til Jeremy med på å døyve raseriet til bestefar? Denne spenningen kan også kalles et tomt rom, en ubestemthet i teksten, som må tolkes av den som leser. Iser (1981) sier at leseren bruker sine egne erfaringer for å fylle ut tomme rom i teksten. Vil en leser som kjenner til USAs historie tolke annerledes enn en som ikke kjenner til historien like godt? Selve bildet viser en skummel, stirrende mann – kanskje kan bildet og teksten tolkes slik at bestefar er redd for at Jeremy skal se han og sparke han hvis han gjør noe galt? Kan en mer erfaren leser med historisk bakteppe tolke bildet slik at man ser en sterk mann som ikke viker unna, og dermed lett kan bli et offer for datidens rasediskriminerende sanksjoner?



Figur 3.2 Oppslag 6

¹¹ Vaskeseddel er et mye brukt begrep for baksiden av boka.

På neste oppslag rager Jeremy høyt over en lyshuda mann med hatt. Denne siden er spesielt spennende i et multimodalt perspektiv. I dette oppslaget er det flere modale ressurser som sammen skaper dramatik og spenning: bildeperspektiv, fontstørrelse og blanke linjer i teksten. Perspektivet er tegnet slik at leseren ser mennene nedenfra, det

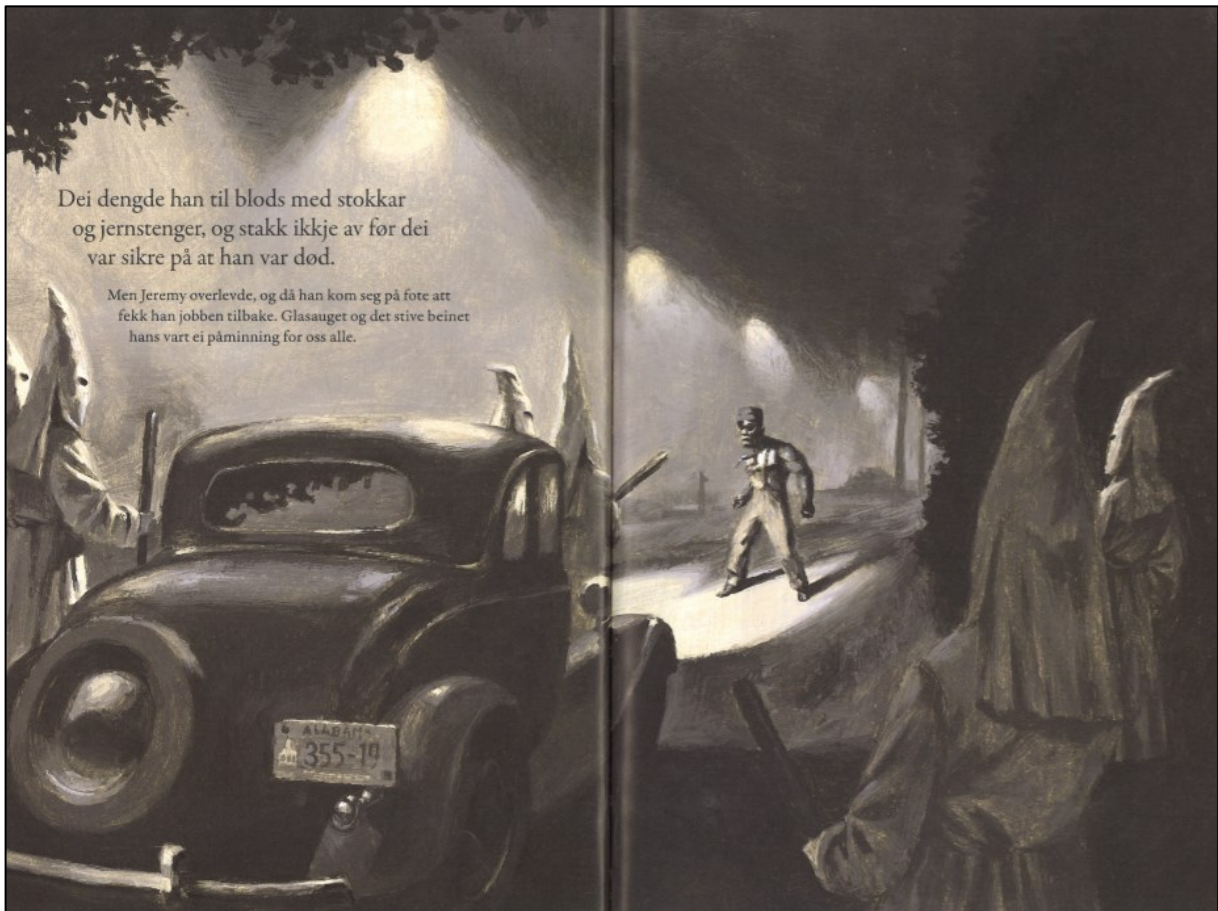


Figur 3.3 Oppslag 7

virker som om Jeremy er den sterkeste. Verbalteksten forteller at Jeremy mistet mannens koffert på skinnegangen, den åpnet seg og med forstørret font leser vi: «Iblant skjorter og trøyer var det også ei kvit spiss hette med to høl i til auga» (oppslag 7). Med forstørret font, skiller denne teksten seg ut, den nærmest roper denne setningen ut mot leseren. Avhengig av leserens erfaringsbakgrunn, vil dette også være et tomrom som må fylles ut. Uten at det er nevnt i verbalteksten, symboliserer den hvite hetta medlemskap i Ku Klux Klan¹². Verbalteksten i oppslaget forteller at mannen blir rasende på Jeremy og slår han med en stokk. Jeremy brytter stokken, rører ikke mannen, men blir oppsagt. Så oppstår et fysisk åpenrom i teksten, laget av mange blanklinjer i verbalteksten, hvor det står: «Så fall natta på.». Skrifta står helt alene, den er forstørret og blir et fokuspunkt etter alle blanklinjene. I tillegg sier verbalteksten at det er natt, og i natta og mørket kan mye illevarslende skje. Her kan man også føle en sublim stemning av skrekk, men med en betrakters avstand. Verbalteksten og det truende tomrommet inviterer leseren til å bla kjapt over for å se hva som skjer i den svarte natta.

¹² Ku Klux Klan var og er fortsatt en høyreekstrem organisasjon som hadde som mål å opprettholde hvit makt over svarte i USA. De var til tider svært voldelige mot den afroamerikanske befolkningen. Gruppen eksisterer ennå, men med svært få aktive medlemmer.

På oppslag 8 står Jeremy i midten, omringet av mennesker i hvite kapper, spisse hetter og stokker i hendene. Det kan tyde på at en av disse hettene er den samme som lå i skinnene på perrongen i oppslag 7. I bildet på oppslag 8 er ikke Jeremy størst lenger, i dette perspektivet framstår de hvite skikkelsene som store og Jeremy liten.



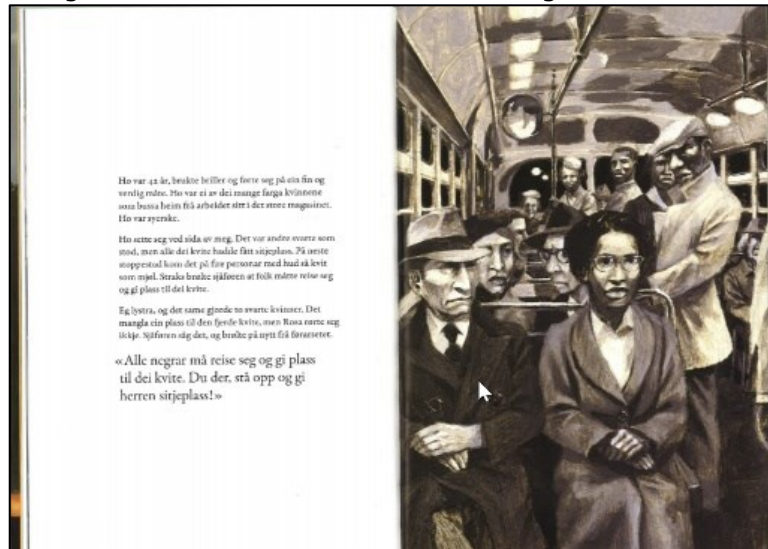
Figur 3.4 Oppslag 8

I kontrast til de hvite klærne, er bildet mørkt, dystert, med en lysring der lys og mørke jobber sammen for å skape kontraster. Illustrasjonen av det forsvarsløse mennesket i lysringen og de ansiktsløse autoritære skikkelsene rundt kan oppleves som skremmende. Verbalteksten er igjen skrevet med stor font: «Dei dengde han til blods med stokkar og jernstenger, og stakk ikkje av før dei var sikre på at han var død». Kontrasten til Jeremy som brakk staven til den hvite mannen på forrige oppslag, og stavene som i sin tur «brakk» Jeremy er talende. På samme måte har bildeperspektivet skiftet, hvem som er avbildet størst og hvem som er minst. Denne dualiteten, denne spenningen mellom makt og avmakt, mellom svart og hvit kan til sammen tolkes å skildre en beskrivelse av hvordan forholdet mellom de ulike etnisitetene var i datidens USA.

Det som paratekstene omtaler som hovedhistorien, historien om Rosa Parks, starter med en kommentar på oppslag 9: «Nokre stoppestader seinare steig Rosa inn på bussen». Leseren blir om, og møter en illustrasjon på oppslag 10 som fyller hele oppslaget alene. Denne illustrasjonen er nøyaktig den samme som det vi ser på framsiden av boka, noe som gir leseren en pekepinn på at det som nå kommer er en viktig hendelse. De andre personene i bildet er utydelige, det er bare en dame som framstår som tydelig og dermed viktig. Dette må være den Rosa som stiger inn i bussen. Oppslag 11 viser Rosa som sitter på setet sitt.

Medpassasjerenes blikk går i retning Rosa, hun er senter for oppmerksomheten. Dette gjør at leserens blikk også blir trukket mot Rosa.

Verbalteksten forklarer hva som skjer, og med stor font får vi med oss hva bussjåføren sier: «Alle negrar må reise seg og gi plass til dei kvite. Du der, stå opp og gi herren sitjeplass!». Den forstørrede fonten og medpassasjerenes blikk på Rosa skaper en forventning om at nå skjer det noe. Nå skjer det noe snart.



Figur 3.5 Oppslag 11

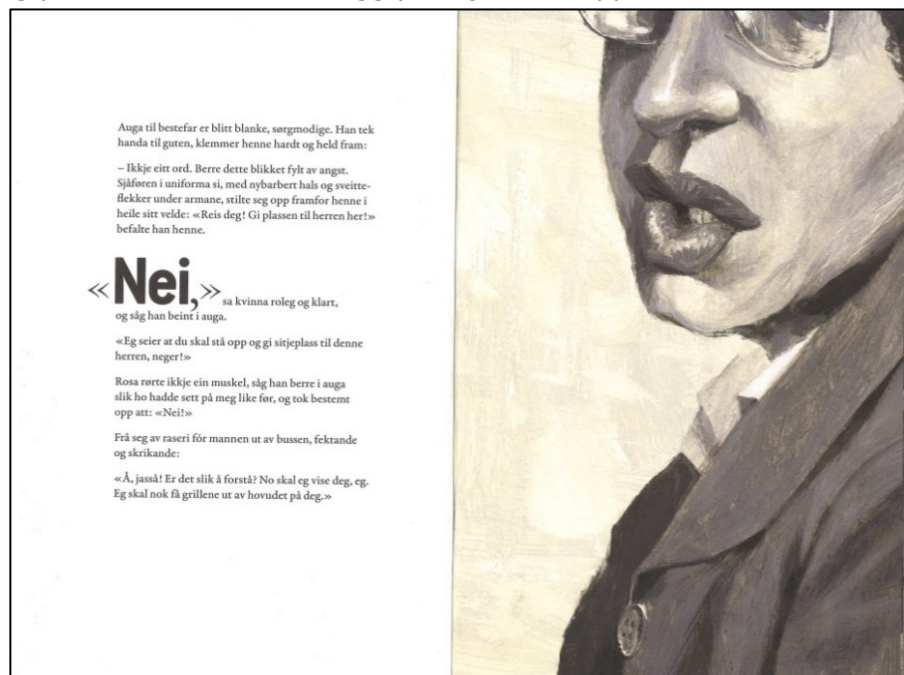
Oppslag 12 følger opp med Rosas intense blikk og verbaltekst som ubønhørlig kverner historien, detalj for detalj. Hovedpoenget er skrevet med stor font: «Rosa vart sitjande urørleg på plassen sin». Illustrasjonen fyller en hel side, blikket og hodet ser ut til å være i tilnærmet normal målestokk og leseren blir på den måten satt rett inn i bussen. Illustrasjonen utfyller verbalteksten som blant annet sier: «Ho sette auga i meg, og blikket hennar trengde inn i det svarte djupet i auga mine og såg redsla mi. Eg sa ikkje meir, og ikkje ho heller. Denne spinkle og bestemte kvinne berre såg på meg til eg kjende meg mindre enn ingenting». Rosas blikk møter bestefars blikk i verbalteksten, samtidig som Rosas blikk møter leserens nåtidsblikk i illustrasjonen. Dette samspillet mellom tekst og bilde, bestefars blikk og Rosas blikk pluss Rosas blikk og leserens nåtidsblikk er et virksomt middel som trekker leseren med inn i historien.



Figur 3.6 Oppslag 12

Oppslag 13 bruker bilde og font for å vise leseren hva som er viktig i teksten. Det er en tydelig verdiperspektivering i illustrasjonen. Her er det en forstørret font på ordet «Nei» som utmerker seg på siden. Det står i tillegg på linje med leppene til Rosa.

Akkurat dette enkle ordet er det store vendepunktet i historien. Klart og tydelig, uten noen andre forklaringer, vil ikke Rosa godta at hun må reise seg på grunn av sin hudfarge. Og hvis man kjenner til historien om Rosa Parks, vet man at dette ordet og den påfølgende bussboikotten er regnet som svært viktig i kampen for utviklingen av den amerikanske



Figur 3.7 Oppslag 13

borgerrettighetsbevegelsen i USA. Illustrasjonen med fokus på munnen og det store ordet «Nei» understreker noe av budskapet og bokas paratekster, nemlig det å kjempe for sine egne rettigheter. Rosas busstur ender i baksetet på en politibil, der tekst og illustrasjon glir sammen. Blikket til Rosa er vendt mot leseren. I tillegg brukes forstørret font for å understreke hovedpoenget: «ingen verdens ting», som i at bestefar gjorde ingen verdens ting mens Rosa ble arrestert fordi hun gjorde det hun følte var riktig.

Jeg har vist hvordan historiene om Jeremy og Rosa fortelles ved hjelp av virkemidler som kan virke å ha til hensikt å dra leseren med i fortellingen. Jeg har vist hvordan historien om Jeremy gir en uro og følelse av skrekk, og at historie om Rosa drar med leseren inn i handlingen ved hjelp av direkte blikk, verdiperspektivering og bruk av ulike modaliteter i samspill. Samtidig er forbindelsen mellom disse hyperdiegetiske fortellingene om Jeremy og Rosa interessant med tanke på bokas tematikk. Boka kan tenkes å handle om rasisme, mot, kjempe for rettighetene sine, redsel og svik. I elevenes verden kan det være vanskelig å forstå hvorfor det å nekte å gi fra seg setet sitt på bussen er å vise stort mot. Historien om Jeremy, der raseskillet kommer til syne i praksis fortalt ved å gi leseren en følelse av skrekk, tilbyr leseren en mulighet til å sette seg inn i og forstå noe av det motet Rosa viste på den bussturen. Samtidig kan man lettere godta hvorfor bestefar ikke tok det samme valget. Kontrasten mellom uredde Rosa og redde bestefar blir to motpoler i persongalleriet. Leserens ser at Rosas valg fikk store konsekvenser for afro-amerikaneres rettigheter i USA, og på den måten kan man også få et innblikk i hvorfor bestefar følte at han svek kommende generasjoner da han bøyde av for overmakten. Diskursen kunne vært skrevet i en kronologisk rekkefølge, men dette skiftet i diegetisk nivå med skifte i fortellerstemme og fokalisering gjør at leseren i større grad blir deltaker i de historiske hendelsene. Distansen til fortellingen blir kortere, leseren får tilbud om å bli med og delta i de historiske hendelsene.

Jeg har allerede sagt noe om illustrasjonenes betydning i de diegetiske nivåene, men det er også et interessant transtekstuel element som kommer til syne i

illustrasjonene laget av Maurizio A. C. Quarello. Det er nemlig ganske tydelige intervisuelle elementer i illustrasjonene. Illustrasjonene i rammefortellingen er litt polerte og pene, mens illustrasjonene i analepsen er svart/hvite med mye bruk av både lys og skygge. Bildene kan ligne på og tolkes til å være inspirert av den amerikanske realistmaleren Edward Hopper (1882-1967). Hoppers malerier blir betraktet som ikoner for det moderne amerikanske levesettet (Thorkildsen, 2019). Hans bilder ikke er ment å være en ideologisk kritikk av samfunnet, men skal vise menneskenes voksende isolasjon og fremmedgjøring i storbyene. De uttrykker sårbarhet og isolasjon i menneskers møte med hverandre. Isolasjon og fremmedgjøring kan også være beskrivende ord for den afro-amerikanske befolkningens situasjon i USA. Da Rosa foretok sin busstur, var samfunnet preget av segregering og et stort politisk og økonomisk skille basert på etnisk opprinnelse. I dag er denne segregeringspolitikken opphevet, men hendelser¹³ i USA de siste årene tyder på at diskriminering fortsatt er et stort problem.

Det er flere oppslag i *Rosas buss* som kan knyttes direkte til Hopper. Blant annet oppslag 15 i boka og bildet «Night Shadows» malt i 1921 (University of Minnesota, 2021).



Figur 3.8 Night Shadows av W. Hopper

Begge bildene er tegnet i fugleperspektiv, med lange skygger og en ensom vandrer. Det er tydelig at det er det samme bildet, litt bearbejdet, men likevel lett gjenkjennelig. Disse bildene oppleves som sterkt sublim, der det lille menneskets ensomhet blir skildret i kontrasten mellom lys og mørke med en lang skygge som deler bildet i to. Denne delingen er i seg selv interessant, kanskje personen går fra fortiden, gjennom et skille ved Rosas nei og inn til den nye fremtiden?



Figur 3.9 Oppslag 15

¹³ Black Lives Matter-bevegelsen hevder at politiet i USA behandler folk ulikt ut fra etnisitet.

Det siste oppslaget i boka er en bearbeidelse av Hoppers kjente bilde «Chop Suey» malt i 1929 (EdwardHopper.net, u.d.). Bestefar og Ben er satt inn i samme miljø



Figur 3.10 Chop Suey av W. Hopper



Figur 3.11 Oppslag 19

som akkurat dette bildet skildrer, like opptatt av sin egen aktivitet og ikke hverandre (oppslag 19). Bestefar leser i avisa og Ben spiser is. Hvis man ser nærmere på selve avisa i oppslag 19, dukker det opp noe annet interessant. Sammen med det man kan anta som det amerikanske flagget, ser vi deler av noe som kan virke som en kjent person. Teksten på oppslag 18 gir en føring på oppslag 19: «På første sida er det foto av ein mann. Huda hans er mørk som huda til guten, og auga deira er også like. Hud og auge akkurat som Rosas hud og auge» (oppslag 18). Det er en ganske åpenbar kobling, der tekst og bilde sammen hincer til den afro-amerikanske presidenten Barack Obama. Et annet blikk mot vinduet åpenbarer et skilt med bokstavene HOP. Står det for HOPE? HOPPER? Det kan man overlata til hver enkelt leser tolke selv, hope er jo helt uavhengig av intervisualiteten og kan forstås uansett om man kjenner til Hopper eller ikke. Hopper er genialt hvis man kjenner til referansen.

Disse koblingene trenger ikke være like åpenbare for alle lesere av *Rosas buss*. Den mest åpenbare, nemlig koblingen opp mot Barack Obama, er nok mer synlig for de aller fleste. Mange lesere, både barn og voksne, kjenner til denne presidenten. Koblingen opp mot Hoppers kjente verk trenger ikke være like tilgjengelig. I hvert fall ikke for europeiske lesere som ikke nødvendigvis kjenner til amerikanske ikoniske bilder. Man må kjenne til hypoteksten for å tolke intervisualiteten, og hvis man ikke kjenner til Hoppers kunst er det vanskelig å forstå at det er en kobling her.

Det å oppdage slik intervisualitet er i seg selv både spennende og interessant. Bare gleden av å oppdage slike koblinger til andre verk, gjør at leseren blir ekstra nysgjerrig. Hvorfor finnes disse koblingene, egentlig? Først og fremst gir slike intervisuelle eller intertekstuelle elementer et ekstra lag i selve boka, den oppleves som enda mer rik og kompleks. Det gjør nok sitt til at flere lesere kan finne interesse av å lese den. Her er det også intervisualitet på flere plan, både på et kjent plan med den kjente amerikanske presidenten Barack Obama og på et mindre tilgjengelig plan ved å knytte illustrasjoner opp mot kjente verk av Hopper. Dermed er det noe å hente både for den erfarne og mindre erfarne leseren. Hvis man i tillegg kjenner til perioden bildene ble malt, kan kunstepoken og dens tidsånd være med på å speile og utvide tematikken i boka. Dette gjør også sitt til at boka oppleves som mer kompleks. Bildet av Barack Obama har en direkte tilknytning til bokas tematikk: En president i USA med afro-amerikansk opprinnelse beviser at det nytter å kjempe mot urett og for en bedre framtid. Samfunn endrer seg, det er dermed viktig å kjempe for det man tror på. Det stille bildet

av Obama på siste side gir leseren en indikasjon på og konklusjon som tilsier at man skal holde øyene åpne og ikke miste sin buss.

Når hver lesning gir sitt eget unike møte med teksten, vil det være umulig å forutsi hvordan elevenes møte med teksten kan utvikle seg. Det blir dermed nødvendig å analysere verket man bruker i klasserommet utover det man tenker at elevene faktisk skal oppdage. På denne måten kan man ta imot og være med på å utvikle elevenes innspill, uten å overføre egen lesning til elevene. Jeg både håper og ønsker at elevene skal se på de ulike modalitetenes samspill i historien, hvordan de jobber sammen og skaper hele bokas ikonotekst. I tillegg er historiens diskurs viktig, med tanke på hvilken måte analysen er bygd inn i boka, og hva som er hensikten med rammefortellingen. Samtidig er det greit å reflektere over hvorfor akkurat historien om Jeremy og Rosa er med. Det er også viktig at elevene er aktive i samspill med teksten, at de skal tørre å stille spørsmål og få øynene opp for egen forståelse. Det er en annen måte å overvåke egen forståelse på enn for eksempel å gjenfortelle boka. Noen av oppgavene i undervisningsdesignet vil legge til rette for at de skal utforske disse sidene av teksten, men samtidig skal elevene få gå inn i teksten og finne mening i sitt eget møte med *Rosas buss*.

4 Metode

Når jeg har nærmet meg forskningsfeltet for å undersøke sjette-trinnslevers litterære kompetanse, har ordene til May Britt Postholm satt seg fast som et ideal: «møte [forskningsfeltet] med et åpent sinn, ikke med et tomt hode» (2010, s. 128). Man møter ikke forskningsfeltet med et tomt hode, men med et hode som inneholder teoretiske perspektiver og fordommer. Samtidig er det viktig å ha et åpent sinn, slik at forskningsfeltet får mulighet til å vise seg fram med sin kompleksitet og mulige overraskende funn. Postholm (2010) peker dermed på at forskeren må være seg bevisst sin forforståelse, slik at den blir klargjort for både forskeren og leseren av undersøkelsen. Dette har vært retningsgivende for min undersøkelse i den forstand at jeg har søkt å være bevisst mine teoretiske perspektiver for undersøkelsen og min personlige bakgrunn som pedagog.

De teoretiske perspektivene jeg har redegjort for i kapittel to er utslagsgivende for min forståelse for litterær kompetanse. Samtidig har jeg vært nysgjerrig på, og åpen for, at den innsikten disse elevene kan gi meg kunne endre retning i undersøkelsen. Som et resultat av dette, vil jeg i inneværende kapittel gi en redegjørelse av de metodiske valg som har påvirket resultatet av undersøkelsen. For å gjøre undersøkelsen mest mulig transparent, vil jeg dermed først gå inn på mitt ståsted som fortolker. Deretter følger undersøkelsens forskningsdesign, etterfulgt av utvalgsbeskrivelse. Så kommer en detaljert beskrivelse og begrunnelse av undervisningsdesignet, etterfulgt av informasjon om innsamling av datamaterialet og selve dataanalysen. Til slutt følger en vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet, samt etiske vurderinger i forbindelse med empiri og gjennomføring.

4.1 Forskeren som fortolker

I denne studien går jeg inn som aktør med mange ulike roller: Jeg gjennomfører undervisningsopplegget, samler inn data, fortolker og drøfter empirien for så å avslutte med en rapport. Det betyr at mitt ståsted som forsker og fortolker må være klart og tydelig. Mats Alvesson og Kaj Sköldberg understreker at «det finns inga oförmedlade data eller fakta, utan dessa är alltid tolkningsresultat» (2017, s. 24). Data, fakta og fortolkninger henger altså nøye sammen med personlige perspektiv, være seg teoretiske perspektiv, egen erfaring og bakgrunn, pedagogiske paradigmer og all samfunnsmessig kontekst vi befinner oss innenfor. Det samme poenget gjør Irmelin Kjelaas (2020, ss. 32-33) i forbindelse med etnografiske studier, der hun bruker begrepet forskerens situering som innebærer at forskning og forsker plasseres innenfor en spesiell kontekst hvor forskerens teoretiske og biografiske bakgrunn har betydning. Forskingen og resultatet av forskningen påvirkes av både forskerens teoretiske bakgrunn gjennom teoretisk situering og forskerens følelsesmessige engasjement til feltet og forskningsdeltakerne gjennom den emosjonelle situeringen. På grunn av min rolle som gjennomfører, vil jeg som forsker ha en direkte situering i forskningsfeltet, og følgelig vil både min emosjonelle og teoretiske situering få betydning for min studie. Jeg har et kort og begrenset tidsintervall i møte med klassen, men samtidig jobber jeg på samme skole og kan treffe på disse elevene ute i friminutt eller i skolens ganger. Gjennom datainnsamlingen har jeg

fått en relasjon til elevene, og jeg ser at jeg må være bevisst mitt følelsesmessige engasjement slik at det blir en ressurs i forskningen og ikke en hemsko.

Min forforståelse og teoretiske situering ligger i mine teoretiske perspektiver på litteraturdidaktikk, og har således skapt en ramme for hva jeg ser etter i elevenes samtaler. Samtidig har jeg forsøkt å holde sinnet åpent, og har endret på mine kriterier og teoriperspektiv underveis i dataanalysen. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.6 som redegjør for dataanalysen.

I tillegg til mitt teoretiske perspektiv på litterær kompetanse, vil min egen analyse og opplevelse av boka *Rosas buss* gi meg innsikt og en viss forståelse som kan influere min undersøkelse. Jeg bruker narratologi som utgangspunkt i analysen, supplert med barnebokteori og multimodal teori, noe jeg har redegjort for i kapittel 3. Mitt utgangspunkt for arbeidet med elevene har vært nevnte analyse, men jeg har vært bevisst på at elevene skal møte teksten med sine forutsetninger og sine interesser. Både Iser (1974) og Smidt (2018) understreker at tekstens mening skapes i individets møte med teksten, og elevenes møte med teksten er et helt annet enn mitt møte med samme tekst. Jeg har hatt muligheten til å lese teksten et utall ganger, diskutert teksten med medstudenter, samt hatt både faglige ressurser og google-muligheter tilgjengelig. Min forståelse av boka har endret seg etter hvert som jeg har jobbet med den, og min bokanalyse er følgelig et resultat av summen av alle disse tilgjengelige ressursene. Jeg ønsker dermed å understreke at elevenes lesning og tolkning ikke forventes å være lik min egen tolkning av boka, men min grundige tolkning av boka brukes som et bakteppe for å greie å fange opp elevenes faglighet i deres eget uttrykk.

Et annet poeng henger sammen med tilgangen til faktisk kunnskap. Åsmund Hennig (2010, ss. 85-86) sier at det er utfordrende å avdekke og drøfte elevens respons på litterære tekster. Dette henger sammen med at litterær respons først og fremst oppstår i leserens hode, og språklige barrierer kan skape problemer når man skal uttrykke responsen. Rammene for responsen kan også være avgjørende, noe som for eksempel kan henge sammen med selve oppgavedesignet eller gruppesammensetningen. Som forsker må jeg følgelig nærme meg elevenes respons med respekt og forsiktighet.

4.2 Forskningsdesign

Å ha et åpent sinn, kan også vise til andre deler av den metodiske planleggingen. Cohen, Manion og Morrison argumenterer for en metodisk, paradigmatisk og teoretisk pluralisme, der hver studie har sitt eget unike design. Begrepet «fitness for purpose» (2018, s. 29) er essensielt, der undersøkelsens natur skal styre valgene man tar. I min undersøkelse handler det om å vurdere om metodene er egnet for å avdekke elevenes litterære kompetanse. Jeg har valgt å ikke strengt definere forskningsprosjektet og holde meg innenfor en detaljert metodisk kategori. Likevel kan undersøkelsen sies å inneha visse trekk som kan knyttes den opp mot en kvalitativ tilnærming til datainnhenting. Den kvalitative tilnærmingen til undersøkelsen kan forklares ut fra Hammersleys definisjon som er gjengitt i Cohen, Manion og Morrison (2018, s. 9): Man bruker verbalt materiale i motsetning til tallmateriale, på en hendelse som man gjerne beskriver i detalj. I tillegg har undersøkelsen sies å ha trekk fra kasusstudier. Postholm viser til Stake og sier at «[e]n kasusstudie gir en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst» (2010, s. 50). Fokuset i min studie rettes mot elevenes litterære kompetanse, og når jeg skal studere dette i sin kontekst ønsker jeg å skape en datainnsamlings situasjon som er kjent for elevene. I tillegg må jeg prøve å gi en helhetlig beskrivelse av fenomenet, det vil si å avdekke «interaksjonen mellom ulike faktorer som er karakteristiske for dette

kasuset» (Postholm, 2010, s. 50). Hva som er karakteristisk for elevenes litterære kompetanse henger sammen med mine teoretiske perspektiver. På det viset vil også forskningsdesignets metoder ha en kobling opp mot undersøkelsens teori.

Jeg er som sagt influert av Iser (1974; 1981), og har en forståelse for at meningen skapes i møte med det enkelte individ og gitte tekst. I tillegg ser jeg til Smidt (2018) som har en dialogisk samhandlende tilnærming til kunnskap, der kunnskapens skapes gjennom nettopp samhandling og interaksjon – og der den radikale estetikken har en åpen tilnærming og ikke nødvendigvis gir et svar. Det at mening og kunnskap skapes i samhandling med andre, gjør at jeg må legge til rette for at elevene kan samhandle og synliggjøre sin litterære kompetanse i fellesskap. I tillegg ønsker jeg som forsker å delta i forskningsfeltet personlig og skape mening sammen med elevene. Dette gjør at undervisningsdesignet mitt blir en vesentlig del av forskningsdesignet, der jeg går inn i rollen som lærer.

For å få tak i elevenes respons, benytter jeg meg av flere metoder og teoretiske perspektiver for å understøtte mine funn. Dette kalles triangulering (Postholm, 2010, s. 132), og kan gjøre at kvaliteten på undersøkelsen blir bedre. Jeg benytter meg av elevtekster, samtaleopptak og feltnotater av klassesamtale. Samtaleopptakene er min primærkilde, supplert av elevtekstene og dels feltnotater.

4.3 Utvalg

Mitt interessefelt ligger på mellomtrinnet, og jeg har valgt å se på sjette- og sjuette-trinnslevers litterære kompetanse. Valget falt på sjette trinn, da jeg har erfart som lærer at syvendetrinnslever kan være mer tilbakeholdne når det gjelder å diskutere og utforske tekster med hele seg. Undersøkelsen ble gjennomført i 2020, da skolene fortsatt var under restriksjoner med tanke på Covid 19, og antall skoler som tok imot forskere var begrenset. Jeg tok kontakt med enhetsleder og fikk innpass som forsker på den skolen jeg til selv daglig jobber på, samtidig som jeg kontaktet lærerne på det aktuelle trinnet. Skolen ligger i et veletablert boområde og har omtrent 350 elever. Sjette-trinnet består av 55 elever, fordelt på to undervisningsgrupper. Elevene fikk muntlig informasjon av meg, med tydelig understreking om at det var frivillig å delta i studien. Alle fikk utlevert et informasjonsskriv beregnet på elever (vedlegg 1) og et skriv beregnet på foreldre (vedlegg 2). Dette for å sikre at elevene fikk et skriv de hadde forutsetning for å forstå språklig sett i tillegg til muntlig informasjon fra meg. Utvalget er basert på frivillig deltakelse, og masterprosjektet har fått godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata, NSD (vedlegg 3).

Jeg ønsket å ha fem elever som utvalgselever. Disse ble utpekt av klassens norsklærer, da hun har inngående kjennskap til elevene. Jeg ga henne to kriterier; elevene burde være verbalt aktive og begge kjønn skulle være representert. Grunnen til at jeg ba om verbalt aktive elever, er at jeg da var sikret en viss grad av samtale. Lærer poengterte at det nødvendigvis var litt over gjennomsnittlig sterke elever, da de ofte er mest verbalt aktive. I min studie deltar 3 jenter og 2 gutter som utvalgselever. Resten av klassen deltar i hele undervisningsopplegget uten å være studieobjekter. Undersøkelsen foregår i tre økter, der økt 1 og 2 foregår i klassens doble norsktimer (1,5 time hver) og økt 3 er en oppsummerende samtale på 21 minutter.

4.4 Undervisningsdesign

Undervisningsdesignet er søkt utformet slik at undersøkelsens formål med å avdekke sjette-trinnslevers litterære kompetanse blir ivaretatt. I tillegg bygger opplegget på min for forståelse for hvordan slik kompetanse kan komme til uttrykk. Undervisningsdesignet er derfor i hovedsak utformet ut fra min kjennskap til elevene via norsklærer, inspirasjon fra tidligere undersøkelser, mitt kunnskapssyn og teorier om litteraturdidaktikk, samt teoretiske perspektiver om litterær kompetanse. Jeg vil først tegne et overordnet bilde, for så å gå inn i de ulike delene av designet.

Norsklærer har fortalt at elevene har lest mye litteratur i løpet av skoleløpet, både bøker og utdrag av bøker. De har også blitt lest for, både høytlesning av lærer og lydbøker. De har tenkeskrevet og hatt gruppesamtaler samt klassesamtaler i forbindelse med tekster. De har jobbet med litteratur som modelltekster i forbindelse med egen skriving. Elevene har jobbet med personskildringer, beskrivelser, innledninger med frampek, spenningskurve i teksten, å beskrive uten å fortelle direkte og første- eller tredjepersonsfortellinger.

De tidligere teoriene jeg har skissert, med vekt på kunnskap som meningskonstruksjon, kan tyde på at jeg befinner meg innenfor et konstruktivistisk læringssyn. Denne forståelsen av læringsprosessen fordrer ifølge Danielsen, Diseth, Heldal, Kvello, Egelandssdal, Ness (2020, s. 304) aktive og skapende elever, noe som også kan sees i lys av dybdelæringsbegrepet. De setter en kobling mellom dybdelæring og aktive elever som overordnet kan forklares ut fra tanken om at elevaktivitet fører til at elevene aktivt deltar i egen utvikling av forståelsen av fagkunnskap og meningsfull læring. Dette kan sees i sammenheng med Smidt (2018), som ser på kunnskap som noe som må oppdages, tilegnes og skapes på nytt. I litterær kontekst, handler det blant annet om å tilrettelegge for situasjoner der elevene aktivt kan være med og skape mening i tekster. Hennig (2010) konkretiserer denne meningsskapingen ved å vise til den litterære erfaringen som en personlig erfaring, der fokuset ligger på møtet mellom tekst og leser, som utvikles og skoles gjennom litteraturmøter. Han konkluderer med at «[e]n litterær erfaring formidler både emosjoner, faktaopplysninger og intellektuelle ideer. Derfor må også litteraturundervisningen dreie seg om både fornuft og følelser» (2010, s. 167). Disse perspektivene gjør at jeg har utarbeidet et undervisningsopplegg som søker å legge til rette for at elevene skal kunne kommunisere med teksten gjennom varierte arbeidsmetoder som samtale, diskusjon, skriving og estetisk opplevelse i form av dramatisering.

Når det spesifikt gjelder gruppearbeid eller samtaler, mener Åsmund Hennig at ved å kalle samtalene litterære samtaler, i motsetning til å si at man snakker om litteratur, signaliserer at samtalene må inn i mer faste rammer (2010, s. 174). Han tilbyr en modell inspirert av Harvey Daniels 11 komponenter for litterær samtale, men understreker samtidig at det skal være en modell og ikke absolutt oppskrift (2012, ss. 36-37). Denne modellen innebærer blant annet at elevene selv velger teksten, velger samtaleemene og at ulike grupper leser ulike bøker. Lærerens rolle er nedtonet, og skal være tilrettelegger i samtalen. I tillegg skal elevene dele sine responser med resten av klassen og jobbe i midlertidige grupper basert på bokvalg. I og med at jeg skal gå inn og aktivt undersøke elevenes møte med *Rosas buss*, går jeg imot flere av disse elementene. Målet med gruppearbeidet er få fram elevenes møte med den spesielle teksten, og da blir arbeidsoppgavene utformet slik at de kan snakke sammen om tekstene ut fra noen gitte momenter. Dermed kan jeg si at jeg bruker litterære samtaler som inspirasjonsmodell, uten at målet med denne undersøkelsen er å innføre samtaleformen. Elevene har ifølge

norsklærer konkret erfaring med å snakke om bøker i grupper, noe som gjør at metoden framstår som kjent for elevene.

Jeg ønsker altså å la elevene bruke alle sine tilgjengelige personlige ressurser for å få fram deres kompetanse i møte med *Rosas buss*. Dette kan sammenfattes i følgende skjematisk oversikt over undervisningsopplegget:

Hva	Organisering	Innsamlet data
Økt 1		
Førlesningsfase	Klassesamtale: Hva ser dere? Tid? Sted? Hva tror dere boka handler om?	Feltnotater
Høytlesning av hele boka	Forsker leser. Bilder/oppslag på smartboard	
Refleksjonstekst, oppstart	Hva tenker du om boka akkurat nå?	Skrifflig tekst
Samtale 1	Litterær samtale	Lydopptak 1
Oppsummering	Klassesamtale: felles refleksjon	Feltnotater
Økt 2		
Teori. Miniforelesning.	Klassesamtale: - Tekst og bilde jobber sammen i grafisk litteratur - Analysere historien om Jeremy sammen. Modell. - Begrep: Oppslag, ikonotekst, bildeperspektiv, modaliteter (tekst, bilde, fonter), faksjon	
Samtale 2	Gruppearbeid. Lese. Litterær samtale. Dramatisere	Lydopptak 2
Oppsummering	Klassesamtale: dramatisering og refleksjon	Feltnotater
Refleksjonstekst, avslutning	Hva tenker du om boka nå? Refleksjonstekst.	Skrifflig tekst
Samtale 3 (en uke senere)	Samtale med forsker.	Lydopptak 3

Tabell 4.1 Undervisningsdesign

4.4.1 Økt 1

Førlesningsfasen handler om å gi elevene mulighet til å komme seg inn i boka og tematikken. Denne fasen er viet kort tid i mitt design, kun basert på hva elevene kan se og tolke ut fra bokas forside. I kapittel 3 som omhandler min lesning av bildeboka, viste jeg til at jeg opplever at paratekstene gjennom vaskeseddelen gir en sterk føring for tematisering av boka. Hennig advarer om at en tematisering av boka kan føre til en lukket lese måte for elevene, og at dette kan føre til at elevene får problemer med å gjøre boka til sin egen og vanskeliggjør en egen oppdagelse av bokas tematikker samt egen litterære opplevelse (2010, s. 166). Jeg er interessert i elevenes lesning, og ønsker dermed bevisst å begrense elevenes tilgang til parateksten.

Elevene får sitt første møte med diskursen gjennom forskers høytlesning av boka. Agnes-Margrethe Bjorvand bruker begrepet «*en genuin lesning av bildeboka*» (2012, s. 71), der hun vektlegger viktigheten av å gi elevene tilgang til både verbalspråk og bildetekst samtidig. På den måten får elevene tilgang til bokas ikonotekst, som ifølge Hallberg (1982) er bildebokas egentlige tekst. Klasserommet har tilgjengelig smartboard, noe som er et nyttig hjelpemiddel i så henseende. Hennig gir en forsiktig advarsel til høytlesning som metode, da all høytlesning er å gi elevene tilgang til lærerens tolkning av tekst (2010, s. 172). Fordelen med at elevene får lik tilgang til stoffet vil etter mitt syn i dette tilfelle veie opp for problematikken med lærerens tolkningshorisont. Elevene blir derfor tilbudt en genuin lesning av bildeboka, slik at de har mulighet til å forholde seg til ikonoteksten og på den måten får mulighet til å delta som aktive lyttere.

Refleksjonsteksten er gitt helt åpen, uten føringer, for å fange opp elevenes første møte med boka. Den er individuell og blir gjennomført før de har fått sjanse til å diskutere tekst med medelever eller forsker. Spørsmålet de skal svare på, er: Hva tenker du om boka nå?

Gruppesamtalen gjennomføres også med få spesifikke føringer. Jeg ønsker at elevene skal møte boka med åpenhet. Denne tankegangen er inspirert av tidligere forskning på litterær kompetanse. Jeg har tidligere vist til tre undersøkelser som har brukt Torells

<p>Lesebestilling, diskuter og bli enige på gruppa:</p> <p>1. Legg inn enn post-it-lapp ved:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noe dere trenger å vite mer om - Noe dere likte spesielt godt - Noe som fikk dere til å tenke på noe dere har lest/hørt om før - Noe som var litt rart <p>2. Hva la dere merke til i boka? Noe spesielt dere så?</p> <p>Hva tenker dere om bildene?</p> <p>Har dere noen andre spørsmål til boka eller tanker dere vil diskutere med de andre?</p> <p>Skriv ned tankene/spørsmålene og ta de med til klassesamtalen</p>
--

Figur 4.1 Lesebestilling økt 1

operasjonalisering av litterær kompetanse. Både Torell (2001) og Kjelen (2014) forsker på lesernes individuelle responser. Torell bruker skriftlig respons som analyseobjekt mens Kjelen benytter seg av høyttenkning med diktafon som metode. Fodstad (2020), derimot, ser på en gruppe studenter og analyserer empirien med gruppefokus istedenfor individfokus. Det som er felles for disse, er at de gir relativt åpne føringer for studentene. Fodstads elever får oppgaven «[u]tforsk bildeboka» (2020, s. 46) med en tilleggsføring som kan føre til samtale om bruk og ulike tolkninger av bøkene. Kjelen student får beskjed om å tenke høyt om det han leste, med instruksjon om å stoppe opp ved det han

la merke til. I tillegg får studenten beskjed om å sette ord på «dei tankane, kjenslene, refleksjonane eller minna som dukkar opp medan du les» (2014, s. 5). Elevene i min undersøkelse får også instruksjoner som skal fungere som en åpen tilnærming til boka, men samtidig ønsker jeg å ta høyde for deres unge alder sammenlignet med studentene i nevnte undersøkelser. De får dermed et arbeidsark med lesebestilling, og spørsmålene er forsøkt utformet slik at de må gå i dialog med teksten. Tanken er at jeg ønsker å få synliggjort denne dialogen og samtidig se hvilke metoder elevene naturlig tar i bruk, se figur 4.1.

Som avslutning til denne økta blir elevene samlet for en oppsummerende klassesamtale. Hensikten er å få tak i det elevene lurer på, oppklare eventuelle misforståelser og gi et grunnlag for neste dags arbeid.

4.4.2 Økt 2

Økt 2 starter med felles klassesamtale. Her blir elevene tilbudt et teoretisk perspektiv på tolkning av bildebøker, der ikonotekst blir et viktig begrep. Sammen skal forsker og elever analysere historien om Jeremy med vekt på bokas ikonotekst og multimodale samspill. Denne tanken er bygget på et av prinsippene innenfor sosial læringsteori, nemlig modellæring (Danielsen A. G., 2020, s. 138). Tanken er å gi elevene noen verktøy de kan bruke når de selv skal samles i gruppen og jobbe med historien om Rosas busstur. I tillegg skal følgende begreper løftes fram og synliggjøres: Oppslag, ikonotekst, bildeperspektiv, modaliteter (tekst, bilde, fonter) og faksjon.

Etter klassesamtalen skal elevene jobbe med å visualisere responsen til Rosas buss. Praktisk-estetiske aktiviteter,

<p>Gruppearbeid:</p> <p>1. Les historien om Rosa på bussen igjen. Sammen.</p> <p>2. Diskuter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva sier teksten, hva sier bildene? Hva er spesielt med bildene i Rosas historie? Hvorfor tror dere de bildene er tegnet akkurat slik? • Hvilke virkemidler har forfatteren brukt for å få fram Rosas historie? Tenk skrift, bilder og tekst. • Hva skjer, handling? • Hvem er med i denne delen av historien? • Hva tror dere karakterene tenker om det de gjør? (reiser seg, ikke reise seg, ber Rosa gå av bussen, ber henne reise seg) <p>3. Fordel roller og lag en dramatisering av buss-scenen</p>
--

Figur 4.2 Lesebestilling økt 2

som for eksempel drama, kan gi elevene en annen innfallsvinkel til analysen. Dette samsvarer med tankegangen om å ta i bruk alle elevenes ressurser, å bruke både fornuft og følelser som inngangsport til litteraturen (Hennig, 2010). Hennig viser til at drama som metode kan utvikle elevenes litterære forestillingsverdener ved å fysisk visualisere deler av bokas hendelse. I tillegg tvinges elevene til å pendle mellom sitt møte med teksten og det uttrykket de produserer visuelt (2010, s. 224). Denne pendlingen kan komme til syne når elevene må lete etter støtte for de valgene de tar. Videre poengterer han at det ikke er resultatet som er viktig, men selve prosessen. Ved å bruke drama-aktiviteter, håper jeg at elevene får brukt hele seg selv i sitt møte med Rosas busstur.

Den dramatiske aktiviteten skal avsluttes i klasserommet, der de gruppene som ønsker det skal få mulighet til å vise fram dramatiseringen sin. I tillegg skal elevene delta i en oppsummering og refleksjon rundt dette arbeidet.

Økt 2 avsluttes med en refleksjonstekst. Denne teksten er en individuell, skriftlig tekst. Nå har elevene møtt boka med hele seg, både skriftlig, muntlig og praktisk-estetisk, og har mulighet til å gi uttrykk for sitt personlige møte med boka. De skal svare på følgende: Hva tenker du om boka nå? Dette er nøyaktig samme formulering som første refleksjonstekst.

4.4.3 Samtale 3 (en uke etter)

Samtale 3 oppsto som svar på et behov for å oppsummere og utdype noen av de temaene elevene hadde snakket om. Denne samtalen foregår dermed kun mellom forsker og de fem utvalgte elevene. I denne samtalen tar forsker utgangspunkt i elevenes tema i samtaleopptakene. Hensikten er å tilby en mulighet til å utdype og forklare det de har snakket om i gruppesamtalene sine.

4.5 Innsamling av data

Undervisningsøktene ble gjennomført i løpet av to dager, en mandag og tirsdag i begynnelsen av desember. Dette betyr at selve tiden jeg hadde til rådighet ble innkortet med nesten 20 minutter hver morgen på grunn av faste element som lystenning og julekalenderåpning. Samtidig førte dette faste innslaget til at elevene fikk en normal oppstart med tradisjonelle juleelementer, og det at forsker tok over undervisningen ble i begge dager gjennomført sømløst. Norsk lærer var til stede gjennom hele datainnsamlingen, som observatør og støtte for elevene i arealet.

Datamaterialet jeg samlet inn består av følgende elementer:

Tekster	Opptakets varighet	Antall
Refleksjonstekst, oppstart		4
Refleksjonstekst, avslutning		4
Transkribert gruppesamtale uten forsker	24.43 min	1
Transkribert gruppearbeid, drama, uten forsker	17.51 min	1
Transkribert gruppesamtale med forsker	21.47 min	1
Feltnotater på helklassesamtaler		

Tabell 4.2 Innsamlet data

Som allerede nevnt, er de transkriberte gruppesamtalene med og uten forsker mine primærkilder, refleksjonstekstene og feltnotatene er sekundærkilder.

Som tabellen viser, har jeg samlet inn to refleksjonstekster. Den første teksten ble skrevet rett etter at elevene har hørt og opplevd bildeboka, før de rakk å snakke med noen om sine tanker om boka. Den andre teksten er skrevet etter at økt 2 er gjennomført. Begge tekstene er skrevet individuelt.

Grappesamtalene er gjennomført på et grupperom adskilt fra resten av undervisningsgruppa. Poenget med akkurat dette er todelt. Først og fremst skal jeg kunne ta opptak av de elevene jeg har meldt inn til NSD. Deretter ønsket jeg å sile bort unødvendig støy fra andre samtaler, slik at det ble mulig å få tak i det som blir sagt i samtalen. Elevene fikk et innsyn i hvordan opptaksutstyret fungerte, jeg la opptakeren midt på gruppebordet, sammen med tre utgaver av Rosas buss. I tillegg fikk de lesebestillingen. I løpet av Samtale 1 var jeg innom gruppa et par ganger. Elevene fikk styre samtalen på egen hånd ut fra gitte lesebestilling. I løpet av Samtale 2 var jeg også innom flere ganger og fikk se dramatiseringen i sin helhet. Før gruppesamtale 3 hadde jeg nøye gjennomgått de to første samtaleopptakene og skrevet ned emner utvalgte elevene hadde diskutert. Jeg lagde spørsmål ut fra disse emnene og brukte de som drivere i samtalen. Poenget var ikke å få opp ny kunnskap, men å la de få utdype det de allerede hadde snakket om.

Feltnotatene består av direkte sitat og korte sammendrag av innspill elevene kom med under felles klassesamtale.

4.6 Dataanalyse, behandling av empiri

“Fitness for purpose” gjelder også for analysen av kvalitative data. Videre understreker Cohen, Manion og Morrison (2018, s. 643) at kvalitative analyser har mange ulike metoder for tolkningsarbeidet, og dermed må hver enkelt undersøkelse ta i bruk den analysemetoden som passer til formålet. De trekker fram viktigheten av transparente metoder, spesielt med tanke på validiteten og reliabiliteten for undersøkelsen. Jeg vil beskrive og begrunne mine metodiske analysevalg. Først ser jeg på hvordan samtaleopptakene er behandlet. Deretter går jeg inn på hvordan jeg har kategorisert empirien som utgangspunkt for analyse og drøfting. Jeg skal gjennomføre en deskriptiv analyse, og de valgene jeg har tatt vil gjenspeile dette.

4.6.1 Samtaleopptak

Jeg forholder meg til tre samtaleopptak, to samtaler uten forsker til stede og en samtale der forsker er til stede. Å preparere data handler om å få materialet i et format som kan analyseres (Cohen, Manion, & Morrison, 2018, s. 645). Et vesentlig poeng med samtaleopptak, er at det å overføre lyd til tekst er en analyse i seg selv. Hvordan denne overføringen blir gjennomført, er dermed et relevant metodevalg. I min studie tar jeg opptak av fem elever som snakker sammen i en gruppe. Det er dermed umulig å få samtalen helt identisk ned på papiret. Likevel har jeg valgt å transkribere opptakene, slik at jeg får et format jeg kan analysere. Først grovtranskriberte jeg samtalene, så gjorde jeg en tilnærmet lik fintranskribering av materialet. Jeg har utelatt instruksjoner gjort av forsker og et tilfelle der elevene ble avbrutt av medelever som kom inn på rommet. Sistnevnte er viktig med tanke på anonymitet. Gjennom hele analyseprosessen har jeg likevel brukt både opptak og transkripsjon simultant, og på den måten fått kvalitetssikret min egen transkripsjon.

Jeg har ikke til hensikt å undersøke enkeltelever, men har som oppgave å se på hva deres felles litterære kompetanse består av. Jeg har dermed brukt pseudonymer

som ikke røper kjønn, men derimot Elev 1, Elev 2, Elev 3, Elev 4 og Elev 5. Dette har jeg gjort for å ikke fokusere på enkeltelever og for å ivareta elevenes krav om anonymitet. Følgende transkripsjonsnøkkel ligger til grunn, den er inspirert av Marit Olave Riis-Johansens forenklete gjengivelse av Gail Jeffersons transkripsjonssymboler (Riis-Johansen, 2020, s. 110):

Symbol	Betydning
[overlapp] [overlapp]	Samtidig snakk
?	Stigende intonasjon
Ord-	Taleren avbryter seg selv
=ord	Ikke mellomrom i overgangen fra en taler til den neste
xxx	Uforståelig/ikke hørbart
...	Pause
((kommentar))	Forskerens kommentarer
(())	Ytringer som ikke er transkribert

Tabell 4.3 Transkripsjonsnøkkel

Jeg har linjenummerert transkripsjonen, slik at det er lettere å finne fram i tekst og analyse. Jeg har også valgt å transkribere på dialekt, da jeg føler at det gjør at jeg kommer tettere på elevenes samtale. Under følger et eksempel på transkripsjon:

319	Elev 4	[bildan]
320	Elev 5	[det var så gode] beskrivelsa også
321	Elev 3	æ likt også hu derre Rosa eller hva hun het
322	Elev 2	ja, ta et bilde på hu derre Rosa også
323		en post-it-lapp på Rosa
324	Elev 3	fordi ho syns æ va skikkelig ... liksom
325		[et forbilde på en måte]
326	Elev 4	[hu va kul]
327		et kjempegodt forbilde
328	Elev 3	og at hu klart å stå for det hu ment da
329	Elev 4	hu ble
330		[jo ikke redd]
331	Elev 1	[hu hadd villa]
332		((setter inn lapper))

Figur 4.3 Eksempel på transkripsjon

4.6.2 Kategorisering og analyse av empiri

Når jeg har jobbet med empirien, har jeg hatt en abduktiv tilnærming til stoffet. Alvesson og Sköldbberg (2017, s. 14) beskriver denne tilnærmingen som en tredje kategori på linje med induktiv og deduktiv tilnærming. Det som kjennetegner abduksjonen er at forskeren går ut fra empirien, men samtidig ikke avviser teoretisk forforståelse. Det er en «alternering mellom (tidigare) teori och empiri, varvidt båda successivt omtolkas i skenet av varandra» (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 14). Dette er beskrivende for min undersøkelse, da jeg har hatt en teoretisk forforståelse, men endret kurs flere ganger underveis da empirien krevde en annen innfallsvinkel for å komme til sin rett.

Helt konkret betyr dette at jeg har hatt en teoretisk forforståelse som sammen med problemstillingen har vært utgangspunkt for mine forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene har så vært utgangspunkt for min koding av materialet. For å få

en oversikt startet jeg med en skjematisk registrering av de tema elevene diskuterte. Deretter begynte jeg å kode og fargemerke ytringer som hørte innunder Torells (2001) begrep utføringskompetanse og overføringskompetanse. Jeg registrerte antall litterære begrep som elevene brukte. Til sammen viste dette et ufullstendig bilde av det empirien ga uttrykk for. Analytisk kompetanse og personlig tilnærming til tekst ble for utydelige koder. For å yte empirien rettferdighet, måtte jeg tilbake til teorien og se hva mer spesifikke litteraturredaktikere mente om litterær kompetanse. Ut fra dette teoretiske påfyllet utformet jeg nye forskningsspørsmål som ga meg en mer utfyllende måte å forstå empirien.

På den måten har empiri og teori vært i konstant kommunikasjon, og forskningsspørsmålene og kategoriene har endret seg deretter. Jeg har endt opp med følgende kategorier og forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål	Kategorier
1. På hvilken måte forholder elevene seg til teksten som tekst?	Dialog med tekst Teksthenvising
2. Hvilke tekstlige fortolkninger kommer til syne i elevenes møte med teksten?	Virkemidler Begrep Tematikk
3. I hvilken grad bruker elevene seg selv og sine erfaringer for å utforske og forstå teksten?	Erfaringsbasert argument Paralleller

Tabell 4.4 Forskningsspørsmål og kategorier

4.7 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet henger sammen og viser til kvaliteten på undersøkelsen. Validitet handler om hvor vidt «metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke» (Postholm, 2010, s. 170). Reliabilitet henger sammen med kvaliteten på forskningen, om man kan stole på resultatene. Cohen, Manion og Morrison sier at reliabilitet er forbundet med forskningens presisjon og nøyaktighet (2018, s. 268).

Under tanken om et åpent sinn og gjennomsiiktig og transparent forskning, har jeg detaljert synliggjort min forskning. Jeg har forklart min bakgrunn som forsker og redegjort for teori som har bidratt i min forforståelse av fenomenet jeg skal belyse. Jeg har søkt å finne svar på forskningsspørsmålene ved hjelp av ulike metoder, både skriftlig tekst og verbaltekst, og har definert hvilke data som er mine primærdata. Når jeg har analysert, har jeg både i analysen og i rapporteringen i utstrakt grad brukt direkte sitat. Dette for å vise hva jeg har hatt som utgangspunkt når jeg har analysert og tolket for å sikre en transparent undersøkelsesprosess.

I min studie ønsker jeg å få tak i elevenes litterære kompetanse, og undervisningsopplegget kan dermed få en direkte betydning for resultatet. Av den grunn, har jeg redegjort for alle valg jeg har tatt for å utforme opplegget. Jeg har også nøye forklart gjennomføringen av opplegget.

En trussel mot validiteten kan være min egen påvirkning i prosjektet. Jeg går inn i undersøkelsen med mange ulike hatter, både som gjennomfører, behandler av data og tolker. Åpenhet i undersøkelsens prosesser har dermed vært viktig. En annen innvirkning kan være at opptakeren er et fremmedelement i undervisningen, og kan derfor påvirke resultatet. Elevene var oppmerksomme på at opptakeren lå der og at de var med i en

studie. Likevel er det ingen av elevene som gir uttrykk for at dette er plagsomt eller vanskelig på noe vis.

4.8 Etiske betraktninger

Det finnes svært få rett/gale avklaringer og handlinger når det kommer til etiske betraktninger, men det er mange gråsoner å manøvrere seg fram i. På dette grunnlaget poengterer Cohen, Manion og Morrison at man må ta etiske avgjørelser tilpasset hver undersøkelse (2018, s. 111), da disse avgjørelsene er kontekstavhengige. Jeg vil nå beskrive noen av de etiske betraktningene jeg har gjort meg før, underveis og ved ferdigstilling av prosjektet, med spesielt fokus på at mindreårige trenger spesiell beskyttelse. Jeg har brukt retningslinjer for forskning innenfor humaniora utarbeidet av NESH¹⁴ (De nasjonale forskningsetiske komitéene, 2018).

Før jeg startet datainnsamlingen, informerte jeg elevene muntlig hva undersøkelsen besto av. Jeg la spesielt vekt på at det var frivillig å delta, at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen og at det ikke under noen omstendigheter fikk noen konsekvenser for deres forhold til skole og lærere hvis de valgte å ikke delta i studien. Det siste var spesielt viktig, da jeg gjennomfører undervisningen i elevenes undervisningstid, samt at jeg opptreer under flere hatter: Jeg er ansatt på den skolen elevene går på og jeg er den som skal gjennomføre forskningen. Elevene fikk også med seg skriftlig informasjon formulert til elevene pluss skriftlig informasjon og samtykkeskriv beregnet på foreldrene. Elevene måtte selv skrive under sammen med foreldrene slik at jeg har fått dokumentert uttrykkelig samtykke fra både foreldre og barn.

Underveis i datainnsamlingen brukte jeg opptaker som jeg lånte av NTNU, avdeling lærerutdanning. Opptakene ble umiddelbart etter opptak lastet inn på området NICE1, et sikkert nettsted designet for oppbevaring av data brukt av NTNU for blant annet dette formålet, og straks slettet fra opptaksenheten. Navnekodene ble også plassert i samme system. Transkripsjonene ble anonymisert ved at jeg ga elevene nummer. Dette har jeg gjort for å ytterlig anonymisere, da utvalget mitt er svært lite. Dette gjør at man som leser kan få en litt for stor distanse til materialet, men jeg har vurdert at dette ikke har noen påvirkning på det jeg skal undersøke.

De mer spesielle etiske overveielser for mitt prosjekt, handler om undersøkelsens tekstvalg. Undervisningsopplegget gjør at elevene bruker seg selv og dermed kan knytte tankene sine opp mot teksten de undersøker. Temaet i boka handler om å stå opp for seg selv, rasisme, mot og redsel. Dette er temaer som kan inviter til å trekke fram egne opplevelser, og det er da viktig å fange opp eventuelle problemer og videreføre dette til riktig instans. Dette hadde jeg diskutert og avklart med trinnets norsklærer og skolens enhetsleder. Undersøkelsen ble gjennomført med trinnets norsklærer til stede, og jeg hadde på forhånd gitt henne informasjon om, og fått godkjenning for, tekstutvalget jeg skulle bruke. Det oppstod ingen problematiske hendelser under gjennomføringen.

¹⁴ Nasjonal forskningsetisk komité.

5 Elevenes lesning av Rosas *buss*

I dette kapitlet skal jeg analysere og drøfte datamaterialet jeg har samlet inn. Jeg har valgt å analysere og drøfte i samme kapittel, da jeg synes det er mest formålstjenlig. Først analyserer og drøfter jeg samtalene ut fra forskningsspørsmålene. Så drøfter jeg funnene opp mot min problemstilling og Torells (2001) begrep utføringskompetane og overføringskompetanse.

Elevenes ytringer i datamaterialet vil innimellom være preget av deres utvikling i hvordan de forstår boka. Jeg vil derfor se deres ytringer i et utviklingsperspektiv der jeg finner dette hensiktsmessig. For å gi en oversiktlig analyse og drøfting, har jeg delt kapitlet inn i delkapitler med utgangspunkt i mine tre forskningsspørsmål.

Min problemstilling er å se på hvilken måte litterær kompetanse kommer til syne i en gruppe sjettetrinnselevs møte med *Rosas buss*. For å undersøke dette, går jeg ut fra følgende forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte forholder elevene seg til teksten som tekst?
2. Hvilke tekstlige fortolkninger kommer til syne i elevenes møte med teksten?
3. I hvilken grad bruker elevene seg selv og sine erfaringer for å utforske og forstå teksten?

I teorikapitlet beskrev jeg den litterære kompetansen som en svært kompleks og sammensatt fagspesifikk kompetanse der analytiske ferdigheter og personlig tilnærming bør spille like stor rolle for å skape en balanse i den litterære kompetansen. Jeg har tatt utgangspunkt i Torells (2001) operasjonalisering av begrepet litterær kompetanse, men har i tillegg brukt Blau (2003), Hennig (2010) og Culler (1975/2002) for å få en litt mer finmasket hjelp i mitt analysearbeid. Smidt (2018) og Iser (1974, 1981) blir brukt for å supplere elevenes kommunikative forhold til teksten. Til sammen vil dette teoretiske grunnlaget fungere som et hjelpemiddel for å avdekke elevenes litterære kompetanse.

5.1 Forskningsspørsmål 1: elevene og teksten

Forskingsspørsmål 1 undersøker på hvilken måte elevene forholder seg til teksten som tekst. Jeg skal derfor se på hvordan elevene analyserer og ser etter spor i teksten, hvordan de tolker og argumenterer. Jeg har valgt å gå spesielt inn i to diskusjonsemner for å belyse dette, når elevene samtaler om Jeremy og når de samtaler om hvor vidt bussen brenner eller ikke.

Historien om Jeremy blir flere ganger diskutert i løpet av Samtale 1. I starten av samtalen skal elevene identifisere problemområdet: noe de trenger å vite mer om. De føler egentlig at de ikke trenger å vite noe mer om noe som helst, helt til Elev 4 sier: «æ trur det e mer om lissom... lissom for eksempel han Jeremy da ka skjedd med han, lissom». Dette er startskuddet for elevenes utforsking av historien om Jeremy. Først diskuterer de hva de forstår og ikke, så går de inn i diskursen. Elev 4 leser: «Jeremy var høy og kraftig som et eiketre». Videre leser elevene deler av oppslag 7 i boka, blar i den og peker i boka for å vise hvem Jeremy egentlig er. Samtalen fortsetter slik:

- 116 Elev 3 men det kan jo hend at Jeremy skull bær nokka for nån andre og mista det ned fordi ellers-
- 117 Elev 5 kor mista han det hen?
- 118 Elev 1 ja for han jobba jo
- 119 Elev 3 =nede i et spor for hvis ikke hadd ikke de andre vært sur for dem snakka om en hvit spiss hette sånn som Elev 4 sa det e no med den hvite spiss hetta der
- 121 Elev 5 så dokker trur at dæm ska lissom har lyst til å sku lissom vit- før'n te nån
- 122 Elev 3 men det e sammenheng med de hvite hettan
- 123 Elev 4 ja, men æ skjønne ikke koffor har dæm hvite hetta
- 124 Elev 3 hvis dokker ser her på sida eller oppslaget eller ka det e
- 125 Elev 1 =det e ikke det som e spørsmålet å finn i sammenhengen vi ska finn i

Det kan virke som om de prøver å få klarhet i det som skjer med Jeremy: Jeremy skulle bære noe og mista noe i et spor. I denne utforskingen viser elevene til de hvite spisse hettene, det er begrep hentet fra teksten som de ikke helt finner ut av. I tillegg prøver Elev 3 i linje 124 å vise til et oppslag som har betydning for forståelsen, men blir avbrutt av Elev 1 som mener at de nå beveger seg utenfor skoleoppgavens rammer. Jeg vil anta at Elev 1 viser til lesebestillingen de fikk, der det står at de skal sette en lapp ved noe de trenger å vite mer om. Det står ikke spesifikt at de selv skal prøve å finne ut av dette eller se etter sammenhenger. Dermed stopper Elev 3 sitt resonnement, og utsagnet står ufullendt og henger litt i luften.

Litt senere plukker de opp tråden på nytt og fortsetter med historien om Jeremy. De utforsker tekst og tanker sammen, og viser hele tiden til enten bilder eller tekst i boka:

- 264 Elev 3 men det har jo en sammenheng, føle æ, fordi dem snakka jo om- her, ((leser fra boka))
- 265 så ut av kofferten kom det en hvit hette på en måte, eller en drakt med hvit hette
- 266 Elev 4 men koffor ble dem så-
- 267 Elev 3 og på det neste bildet ser vi
- 268 [masse folk med]
- 269 Elev 4 [men koffor blei han]
- 270 så sur for at det datt ut en kvit hette av kofferten

Gjennom hele denne dialogen viser elevene til teksten. Elev 3 drar oppmerksomheten mot samspillet mellom tekst og bilde i linje 264-267, der han føler at det er en sammenheng og viser til teksten på oppslag 7 og bildet på oppslag 8. Hvit hette og drakt med hvit hette. Han peker på bildet på oppslag 8, men kommer ikke helt igjennom med poenget sitt. Får bare sagt at «på det neste bildet ser vi masse folk med» (linje 267-268) før han blir avbrutt. Man kan anta at han skulle til å peke på de framtrepende draktene på bildet, men det blir en tolkning ut fra det han allerede har uttrykt. Likevel viser utdraget at han bruker tekst og bilde aktivt for å skape mening i historien om Jeremy. Det er en aktiv utforsking av ikonoteksten der diskursen blir brukt som grunnlag for egen ytring. Samtidig viser disse utdragene om Jeremy at elevene møter på et stort tomt rom som gjør at teksten blir svært vanskelig å forstå. Dette vil jeg komme tilbake til i analysen i kapittel 5.3 om elevenes personlige erfaringer med teksten.

Det samme behovet for tekstlig oppklaring finner sted når elevene jobber med dramatisering i Samtale 2. Elev 4 starter med å si at buss-sjåføren skal tenne på bussen:

- 69 Elev 4 no ska du tenn på bussen
- 70 Elev 3 tenn på bussen?
- 71 Elev 4 ja du ska gå og så ska du tenn på bussen
- 72 ((i munnen på hverandre)) tenn på bussen, nei, jo
- 73 Elev 1 no må vi læs litt hær
- 74 Elev 4 han tent på bussen, gjord han ikke, bussjåføren?

75	Elev 3	nei. han henta... han henta en politimann
76	Elev 4	fløtt dæ ((leser fra boka)) det begynte å bli varmt i bussen og så han bare, jasså, e det slik... eh... slik å forstå, nå ska æ vis dæ, skal få grillene ut av hodet på dæ og så går han og tenne på bussen
79	Elev 3	e du sikker?
80	Elev 4	det står no enda det er desember begynt det å bli varmt i bussen

Det er tydelig at Elev 4 har laget seg en visuell forestilling om at buss-sjåføren har tent på bussen. Dette har betydning for handlingen i dramatiseringen, og Elev 1 sier i linje 73 «no må vi læs litt hær». For å finne ut av hva som egentlig skjer, påpeker altså Elev 1 at de må gå inn i teksten og sjekke. Elev 4 leser teksten fra deler av oppslag 13 og legger til «og så går han og tenne på bussen» (linje78). «E du sikker?» spør Elev 3. Elev 4 viser fortsatt til teksten og sier «det står no enda det er desember begynt det å bli varmt i bussen». Dramatiseringen har utløst et behov for å pendle mellom teksten og det visuelle uttrykket. Dette er ifølge Hennig (2010, s. 224) en av de store fordelene med å bruke estetiske arbeidsmetoder i forbindelse med litteratur, noe som kommer tydelig til syne i denne samtalen. Elevene greier ikke å bli helt enige, så de lar bare spørsmålet ligge og tenker å starte dramatiseringen på nytt. De blir avbrutt, og må komme tilbake til klassen for felles oppsummering.

I løpet av samtalene referer elevene direkte til uttrykk som er brukt i teksten. Elev 4 bruker et direkte sitat fra oppslag 7, «tilskitna av kull og støv» og legger til «står det ikke det?». Det samme skjer i samtale 3, der elevene bruker uttrykket «dengt'n te blods» og undrer seg over at «Du pleie jo aldri å si sånn, Elev 1» (Linje 41). Samtalen fortsetter om det som stod i boka, og Elev 2 leter opp sitatet fra boka og leser: «De dengte han til blods med stokker». Elevene er tydelig i konstant dialog med teksten, de bruker ord og begrep de har lest og finner tilbake til sitatene i boka når de mener det er nødvendig for å forklare eller kanskje rettferdiggjøre bruken av ordene. Det kan virke som om de prøver å se på teksten som tekst, de vet i hvert fall at det er selve teksten som er utgangspunktet for forståelsen.

Disse utforskningssekvensene viser at elevene er veldig tekstnære i sin tolkning. De har en tydelig strategi som innebærer nærlesing: elevene bruker boka når de blir usikre, leser opp utdrag og viser til teksten og forsøker å bygge opp meningen ut fra teksten. De analyserer ord og setninger og prøver å sette de sammen til en helhet. Det er tydelig at de tar utgangspunkt i teksten og forsøker å tette de tomme rommene og blir med Isers (1974, ss. 276-278) ord medforfattere i teksten. Iser poengterer at det å bli en medforfatter likevel er en tekstnær prosess, fordi teksten alltid ligger der som utgangspunkt. Elevene i min undersøkelse viser nettopp dette. De er tekstnære når de ønsker å forstå meningen i det de leser, de utforsker og diskuterer og viser konsekvent til teksten i sine argumenter. De forstår at det er teksten som er utgangspunkt for meningssskapingen, det er ikke ville assosiasjoner som driver samtalen videre. De bruker teksten som referanse når de leser, og man kan se et opptak av tekstens egne begrep i elevenes samtaler om teksten. Culler (1975/2002, s. 132) vektlegger også en slik måte å lese teksten på, når han bruker litteraturens struktur som det analytiske objektet i lesningen. En slik nærlesing av teksten utgjør selve grunnlaget for litterær kompetanse. Blau (2003, s. 204) bruker begrepet tekstuell literacy som blant annet handler om å vite hvordan man skal gå fram for å lese, tolke og være kritisk til teksten. Jeg mener at elevene har forstått noe grunnleggende når det kommer til hvordan man skal lese og tolke teksten. De viser at de har forstått at teksten er utgangspunktet i sitt møte med *Rosas buss*.

5.2 Forskningsspørsmål 2: tekstlige fortolkninger

Forskerspørsmål 2 handler om hvilke tekstlige fortolkninger som kommer til syne i elevenes møte med teksten. Dette spørsmålet kan sees i sammenheng med Cullers (1975/2002, ss. 112-114) utgreiing om litterære konvensjoner, blant annet tekstens strukturer og kulturelle måter å lese teksten på. Torell (2001, s. 378) går ut fra Culler og vektlegger elevenes evne til å kommentere og analysere tekster rasjonelt ut fra gjeldende litterære konvensjoner. Ved å bruke Blau (2003, s. 204), kan dette tankesettet videre utdypes ved å se på hvilke litterære begrep de bruker og generell språklig analyse. Min bruk av Hennig (2010, s. 83) utdyper dette videre og nevner kunnskap om litterære virkemidler, begreper, teksttyper, sjangrer, fortellingsstruktur og bildespråk som en del av kunnskapen om tekst.

I elevenes møte med *Rosas buss*, vil jeg derfor undersøke hvordan elevene møter bildebokas multimodale sjanger og samtidig se hvilke andre tekstlige konvensjoner som kommer til syne i deres samtaler. I første undervisningsøkt innførte forsker begrepene multimodal tekst, ikonotekst, faksjon, oppslag og bildeperspektiv. Dette ble gjort ved en kort introduksjon og definisjon av begrepene. I tillegg ble fenomenet ikonotekst utdypet nærmere i undervisningsøkt 2, ved hjelp av eksempler og korte elevdiskusjoner. På den måten fikk elevene noen tips til sitt arbeid med den multimodale teksten.

Å forstå og finne mening i bildeboka handler om å tolke helheten som oppstår når tekst og bilde møtes. Dette kaller Kristin Hallberg bokas egentlige tekst, ikonoteksten (1982, s. 165). Samtidig kan man se på *Rosas buss* som en multimodal tekst der man setter de ulike modalitetene teksten tilbyr i en sammenheng. Ifølge Kress (2016, s. 60) er modalitet en sosialt konstruert meningsbærende ressurs. I *Rosas buss* kan dermed både layout, bildeperspektiv, fonter og tekst tolkes som meningsbærende ressurser. Modalitetene utfyller og utdyper hverandre. Disse modalitetene utgjør til sammen bokas ikonotekst, altså bildebokas egentlige tekst. Hvordan elevene diskuterer og ser på de ulike virkemidlene for å utforske ikonoteksten er dermed aktuelt i et tekstlig perspektiv. Diskusjonen rundt illustrasjonene starter i Samtale 1 med at Elev 1 sier at det var litt ekkelt at bildene var i svart/hvitt. Elev 4 poengterer at det er farger også, og så går praten videre over til neste spørsmål. Denne observasjonen rundt fargebruk blir oversett, ingen tar tak i hva det betyr og hvorfor illustratøren har valgt å bruke dette billedtekniske virkemidlet. Samtalen rundt bildene fortsetter litt senere i samtalen, det er tydelig at de har lagt merke til de flotte illustrasjonene:

218 Elev 1	æ la merke til at det var mye forskjellige bilda
219 Elev 4	=æ la merke til bildan
220 Elev 3	ja, æ å la merke te
221 Elev 5	=æ la veldig my merke te dem veldig kule bildan
222 Elev 3	æ syns det va veldig mang fine illustrasjona
223 Elev 5	[dem va litt skummel bilda også]
224 Elev 4	[ja, æ la skikkelig my merke til dem]
225	med sånn farga på

Elevene er opptatt av den estetiske utformingen av bildene: det er forskjellige bilder, litt skumle, i farger og som før nevnt i svart/hvitt. De beskriver hva de ser, men går ikke dypere inn i hvorfor de for eksempel oppleves som skumle. Det blir en overflatisk konstatering av at de liker utformingen. I en multimodal tekst finnes meningen i tolkningen av helheten, men akkurat her er det kun de mer overflatiske inntrykkene som blir diskutert. Hvorfor bildene er skumle kommer ikke fram, hva det var som gjorde at de var kule blir heller ikke utdypet. Etter hvert i samtalen endrer elevene fokus, og de

starter en annen type utforsking av bildene. Nå går det mer på bildene som en del av fortellingen, ikke som ren illustrasjon:

226 Elev 5	=men man får jo ganske my ut av bildan for det står jo nesten litt sånn der-
227	mhm
228 Elev 4	=det står nesten teksten
229 Elev 3	=ja æ e enig, asså æ e enig, æ syns at bildan hadd
230	[en fin historie, eller]
231 Elev 5	[det e sånne ord]
232 Elev 4	=men hvis det ikke hadd vært bilda, hvis
233	[det ikke hadd vært bilda hadde ikke du visst kor det der va]
234 Elev 5	[hvis det hadde vært et mysterium, hadde vi funne ganske mye fakta, hilsen Elev 5]
235 Elev 3	ja
236 Elev 4	=for det der e jo i USA
237 Elev 3	æ syns liksom bildet sa veldig my, eller man fant, hvis du skjønner hva æ mene
238 Elev 4	ja æ skjønne hva du mene
239 Elev 3	=bildet sa veldig mye om
240 Elev 5	men du får jo veldig my ut av bildan som et slags spor eller no sånt da hvis du skjønne
241 Elev 1	ja, sånn her
242	her va det ikke nå tekst, men du skjønne liksom veldig mye

Elev 5 starter utforskingen i linje 226, når han sier at han får veldig mye ut av bildene. Etter denne kommentaren prøver de å utforske og forklare hva de får ut av bildene, ikke bare beskrive hva de ser. «Det står nesten teksten», sier Elev 4 i linje 228. Det kan virke som om han refererer til at bildenes illustrasjon samsvarer med teksten. Elev 4 tilføyer også at man ikke hadde visst hvor hendelsen hadde funnet sted, hvis det ikke hadde vært for bildene. «men du får veldig my ut av bildan som et slags spor eller no sånt» sier Elev 5 i linje 240. Elev 1 utdyper denne refleksjonen, og forklarer og viser til boka at «her va det ikke nå tekst, men du skjønne liksom veldig mye» i linje 242. Det kan virke som om de er på sporet etter å forstå poenget med ikonotekst, der tekst og bilder jobber sammen for å skape historien. Uten bilder hadde man ikke forstått at det skjedde i USA, for dette står ikke opplyst i teksten. Bildene jobber sammen med teksten og gir elevene «spor», og man forstår mye ut fra bildene uten å lese teksten. De opplever at bildene forteller en del av historien, at de ikke kun er med for illustrasjonsformål.

En uke senere, i samtale 3, tar forsker opp bildebruken i boka *Rosas buss*. Spørsmålet elevene svarer på er: Svart/hvitt bilder og farger, fant dere ut hvorfor det var det?

269 Elev 4:	Det her e nytt, det her e gammelt ((blar i boka, viser fram))
270 Elev 3:	ja, det e liksom det som skjer i nåtida og det her som va litt sånn
271 Elev 5:	=skjedde
275 Elev 2:	=Når han derre eller han bestefaren bynt å eller bynne å fortelle historien, da går det over til blåhvite bilda

Det er tydelig at elevene har funnet ut av organiseringsprinsippet, fargebruken gjenspeiler fortid og nåtid. De har ingen litterære begrep for fenomenet, men de greier å forklare hva de tenker. Dette kan sees fra et utviklingsperspektiv, der elevene har sett flere sammenhenger i boka mellom økt 1 og Samtale 3. Men det kan også sees ut fra måten spørsmålene er utformet. Første samtale oppstår som svar på hva de la merke til i boka. Utdraget i Samtale 3 oppstår som svar på hvorfor det var brukt ulike farger. Det som er interessant, er at elevene her greier å forklare. De greier å uttrykke og vise fram en del av utføringskompetansen sin når de får et direkte spørsmål om dette.

Elev 4 er også opptatt av at det er utstrakt bruk av større fonter i boka, men har ikke noe begrep som er dekkende for fenomenet. Han bruker begrepene «nå teksta e stør», «den store teksten» og «store bokstava». Dette blir sagt i to ulike sammenhenger i Samtale 1, men han får ikke noe støtte eller kommentarer på akkurat dette. I Samtale 3 spør forsker hvilke virkemidler de la merke til i boka. Da kommer bilde og større tekst opp som noe de la merke til. Nå er det flere elever som nevner dette, bildene og den store fonten. De sier at den store teksten er «det første du ser» og at det enten er noe man kan rope ut – eller at det er «viktig». Elevene ser en sammenheng mellom modaliteten fonter, og at denne har betydning for hvordan man oppfatter teksten. Større fonter er det første man ser, og det som står der kan være viktig.

Elevene viser her tegn til en gryende multimodal kompetanse, både når det kommer til å se på samspillet mellom bilde og tekst, forstå hvordan bildene er brukt for å organisere fortid/nåtid pluss å legge merke til de andre modalitetene som utstrakt bruk av større fonter. Elevene greier å lokalisere og peke på disse ulike modalitetene og er i en viss grad kapable til å utforske deler av ikonoteksten. Dette skjer spesielt på de stedene elevene må utforske og argumentere for å finne ut av hva som skjer. Likevel er den dominerende tendensen at de observerer disse modale elementene, men de reflekterer ikke over hvordan eller hvorfor disse elementene er brukt. I den forbindelse er det interessant å merke seg at når forsker spør etter sammenhenger, hvorfor det for eksempel er brukt svart/hvitt bilder, er elevene i stand til å svare hvorfor det er slik. Sannsynligheten for at de åpne spørsmålene i Samtale 1 ikke er konkrete nok, kan dermed være en forklaring. Elevene trenger kanskje flere direkte spørsmål som går på å forklare og utdype for å greie å se slike sammenhenger. I et utdanningsperspektiv er det like viktig å få elevene selv til å bli bevisste på at verktøyene som brukes har en hensikt. Hva ser jeg, hvordan er det brukt, hvorfor er det brukt og hva gjør det med meg som leser er nyttige spørsmål i en litterær analyse. Dette kommer ikke naturlig av seg selv, men må læres.

I et tekstanalytisk perspektiv, kan også elevenes bruk av litteraturfaglige begrep være interessant å se nærmere på. De mest framtrædende begrepene som uoppfordret brukes av elevene, er tema og beskrivelser. I tillegg tar de i bruk begrepene oppslag, faksjon og ikonotekst, tre begrep forsker har innført i forbindelse med arbeidsøktene.

Først og fremst er elevene opptatt av at boka har gode beskrivelser. Dette kommer til syne når elevene skal finne ut av noe de likte spesielt godt i Samtale 1. Både Elev 1, Elev 5 og Elev 4 trekker fram beskrivelsene som noe de likte: «gode beskrivelsa», «veldig bra beskrivelsa» og «æ like beskrivelsan». Elevene viser bare til begrepet, konstaterer at det er gode beskrivelser i boka. De utdyper ikke dette videre med eksempler på gode beskrivelser, hvorfor de mener de er gode eller hva hensikten kan være. Det kan virke som om Elev 3 ved et tilfelle prøver å utdype, når han sier at «æ like hvordan dæm skrev det, på en måte om likestilling eller om at alle persona e viktige æ føle». Men dette blir hengende i lufta og ikke fullført.

Et annet begrep som kan sies å være beslektet med beskrivelser, er begrepet skildring. Dette brukes av Elev 4 i Samtale 3: «Æ føle at det e en sånn skildring av at bussen brenn, æ». For å forklare det nærmere sier han: «Ja, æ føle at det e en skildring æ, på en måte dem si'r... du må tenk litt over det på en måte. Dem si ikke «så brente det i bussen»». Når de andre protesterer, sier han «=men den her boka e jo veldig sånn at man må tenke litt». Av den lille replikkvekslingen ser man at elevene kjenner til skildring, noe som samsvarer med det læreren har fortalt at de har jobbet med. De har jobbet eksplisitt med det å beskrive uten å fortelle direkte. Elev 4 bruker i hvert fall skildring som et argument for en indirekte beskrivelse av at bussen brenner. Selv om det strengt tatt ikke nødvendigvis er en skildring, er eleven inne på noe essensielt: det er

ikke alt som står skrevet i skjønnlitteraturen, i noen tilfeller må meningen tolkes fram i møte med teksten. En slik erfaring og forståelse må prøves ut og diskuteres, og det er nettopp det Elev 4 tar sjansen på når han argumenterer. Elevene prøver å komme fram til en løsning, men de blir ikke helt enige. De har et rom for at man kan være uenige, at de kan diskutere og argumentere for å forstå teksten. Samtidig ønsker de å finne «fasiten», noe som kommer til syne når Elev 4 spør forsker «Veit du ka som skjedd».

Det å utforske bokas tematikk, henger også sammen med tekstlige fortolkninger. Gjennom samtalene er elevene svært opptatt av temaet i boka. I den siste refleksjonsteksten nevner 4 av 5 tekster temaet i boka: «Det fikk fram et bra tema» (Elev 2), «Fikk fram et viktig tema» (Elev 3), «fikk fram at rasisme var et viktig tema» (Elev 4) og «Fikk fram et bra tema som rasisme» (Elev 5). Det er tydelig at temaet engasjerer, men disse elevtekstene konstaterer mest at temaet er viktig istedenfor å utdype temaet nærmere. I samtalene, derimot, kan man se flere forsøk på å utdype og samtale om bokas tematikk:

- | | | |
|-----|--------|---|
| 162 | Elev 3 | noe som var litt rart. Æ syns jo at at det va merkelig eller rart å hør om hvor strengt |
| 163 | | det va før da |
| 164 | Elev 1 | æ syns det va litt rart å hør om den derre historien |
| 165 | Elev 3 | ja, og så syns æ |
| 166 | Elev 1 | =reis dæ opp, de e en kvit mann her |
| 167 | Elev 2 | va det en spesiell buss eller |
| 168 | Elev 4 | ja, det va sånn bussa |
| 169 | Elev 3 | ja, men æ syns det, det æ syntes e rart med tanke på no e at dæm som va mørk i huden |
| 170 | | mått reis sæ opp for dæm som va lys i huden |
| 171 | Elev 4 | no får jo dæm og, no e det bare helt likens |

Dette utdraget viser at elevene undrer seg over hvor «strengt» det var før og hvordan dette kommer til syne når Rosa må reise seg for den hvite mannen. De er innom tematikken raseskille, der det er forskjell på de som var mørke i huden og de som var lyse. I dette utdraget kan man også se at elevene er litt usikre på om dette var en spesiell buss eller om det var sånn generelt. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.3 som omhandler kulturelle og historiske referanser. De spinner videre på raseskilletanken, og berører noe essensielt i historien om Rosa:

- | | | |
|-----|--------|--|
| 180 | Elev 3 | men det æ syns va rart, det va at hu ble arrestert for at ho det e akkurat for å bli |
| 181 | | [arrestert for at ho sitt på en buss] |
| 182 | Elev 4 | [Arrestert for å si nei, liksom] |

Rosa blir arrestert for å «si nei, liksom» (linje 182). Det å stå opp for seg selv, si nei når man opplever urett, kan tolkes å være en av temaene i boka. Uti samtalen kommer de tilbake til Rosa og bokas tematikk, der de går inn i en litt mer reflekterende utforsking:

- | | | |
|-----|--------|---|
| 323 | Elev 2 | ja, ta et bilde på hu derre Rosa også |
| 324 | | en post-it-lapp på Rosa |
| 325 | Elev 3 | fordi ho syns æ va skikkelig... liksom |
| 326 | | [et forbilde på en måte] |
| 327 | Elev 4 | [hu va kul] |
| 328 | | et kjempegodt forbilde |
| 329 | Elev 3 | og at hu klart å stå for det hu ment da |
| 330 | Elev 4 | hu ble |
| 331 | | [jo ikke redd] |

Fra å konstatere hva som skjer i historien har de i dette utdraget gått over til å reflektere over hva Rosas handling gjør for deres oppfattelse av henne. Rosa blir et forbilde, faktisk

et kjempegodt forbilde, som i tillegg er kul. Elev 3 og Elev 4 begrunner dette med at hun klarte å stå for det hun mente uten å bli redd. De uttrykker ikke motsetningen, det å ikke våge stå opp for egne meninger, men bestefar blir en motpol til dette forbildet. Som et apropos er det interessant å se at karakteren bestefar er temmelig fraværende i elevenes diskusjoner. Ved et tilfelle blir bestefar nevnt i Samtale 1, men kun i sammenheng med om han hadde et navn eller bare ble kalt bestefar. Hans rolle som forteller er ikke vurdert.

Tre av begrepene forsker har innført, dukker opp i elevenes samtaler. Dette gjelder begrepene oppslag, faksjon og ikonotekst. Oppslag og ikonotekst brukes litt usikkert, men faksjon dukker opp naturlig i Samtale 3 når forskeren spør «ka e sant og ka e oppdikta?». «De e jo en sånn faksjon som vi prata om,» sier Elev 3. «blanding mellom fakta og fiksjon». Elev 4 utdyper dette:

Æ trur Jeremy lissom e basert på ekte, og så har dem gjort det mer spennende. Æ trur ikke det va en fyr som het Jeremy som mista en koffert te akkurat den mannen og så skjedd det akkurat det. Æ trur de e litt sånn oppdikta for at det ska vær litt spennende

Elevene snakker videre om at faksjonen har en betydning i boka: «Trur det e lagd for å vær litt spenning æ» og «basert facts, liksom». Dette viser de at de har god oversikt over hva faksjon egentlig er. De gjenkjenner videre historien om Rosa som ekte, bestefar og Ben er oppdikta og det finnes noe som heter Ku Klux Klan. De er enige om at historien om Jeremy ikke er helt sann, men det er sant at «folk ble tatt da». Som Elev 1 oppsummerer: «Det e litt faksjon, egentlig». Sitatet fra Elev 4 viser også at han tar et metaperspektiv på historien om Jeremy, han løfter blikket bort fra selve innholdet i historien og reflekterer istedenfor over hvorfor den historien er til stede i *Rosas buss*. Som han sier, det er «litt sånn oppdikta for at det ska vær litt spennende». Det kan tyde på en viss innsikt i hvordan historier er bygd opp, at det er elementer i diskursen som er diktet inn for å gjøre historien mer spennende, akkurat som historien om Jeremy. Norskklæreren har fortalt at de har jobbet med spenningskurver i fortellinger, og det er mulig at det er denne tekstlige kompetansen som her kommer til syne.

Ut fra dette kan man altså se konturene av flere tekstlige fortolkninger i elevenes møte med *Rosas buss*. De utforsker bokas multimodale sjanger ved å se på bokas ikonotekst, men likevel er det mest framtrædende trekket at de holder seg mest i overflaten uten å utdype hva, hvorfor og hvordan dette virker. Man kan også se at elevene greier å utdype ved direkte spørsmål fra forsker.

På samme måte ser man anslag av diskusjoner og tanker rundt tekstlige konvensjoner. Elevene er opptatt av at boka legger ut «spor», det vil si at ikke alt er fortalt eksplisitt i teksten men må tolkes inn ved å se på hele ikonoteksten i samspill. De går i dialog med teksten for å fylle ut det de opplever som bokas tomme rom. Vi ser også anslag av en forståelse for selve intrigen, der Jeremy er med for å gjøre det hele spennende. Ved litt velvillig tolkning kan vi også se anslag av fordobling, der elevene vet at ikke all betydning er skrevet inn i diskursen men må tolkes inn.

5.3 Forskningsspørsmål 3: personlig tilnærming

Mitt forskerspørsmål 3 handler om i hvilken grad elevene bruker seg selv og sine erfaringer til å forstå og utforske teksten. Leseren bruker da sin egen virkelighet som rettesnor for å forstå teksten. Her er spenningspunktet om leseren tar i bruk egne erfaringer samtidig som han opprettholder og respekterer grensen mellom sin egen virkelighet og tekstens diskurs. Ifølge Iser (1974) er det litterære verket skapt i et

samspill mellom tekstens strukturer og leserens individuelle egenskaper, samtidig som at teksten ligger i bunnen og skal fungere som et tydelig utgangspunkt. Dette gjør at elevenes bakgrunn og livserfaring vil ha stor betydning for hvordan de tolker teksten og fyller ut tekstens tomme rom. Elevenes bakgrunn og livserfaring kan også kobles opp mot Blaus (2003) intertekstuelle kompetanse og Hennigs (2010) kompetanseområde som han kaller kunnskap om tekst.

Denne individuelle erfaringsbaserte tilnærmingen kommer spesielt til syne i denne elevgruppas møte med spørsmålet om bussen brenner. Dette poenget kommer opp første gang i Samtale 2, men blir ikke diskutert ferdig av elevene. Dette fanger forskeren opp, og i Samtale 3 spør forskeren om bussen ble tent på eller ikke. Elev 4 mener sterkt at buss-sjåføren tenner på bussen og slår det utvetydig fast: «Æ føle at bussen blei tent på». I første omgang blir dette møtt med en forklaring som ligger i boka:

- 82 Elev 1: Her e jo den bussen. Se her e bussen ((viser fram bildet av bussen))
 83 ((kniser))
 84 Elev 1: Så den blei ikke brent
 85 Elev 2: Så det e umulig at den blei brent hvis det står et bilde av den i boka
 86 Elev 4: Men dem har jo fiksa'n da
 87 Elev 1: Men da e det ikke den originale
 88 Elev 4: Jaja, men Nidarosdomen e jo den originale Nidarosdomen men dem har jo fiksa litt

Elev 1 viser fram bildet av bussen i teksten og sier at bussen er jo her. På museet. Dette er en tekstlig henvisning til boka, som argument for at den ikke ble brent. Elev 4 parerer med at bussen selvfølgelig ble fikset, på samme måte som Nidarosdomen er fikset på. Det er jo den samme Nidarosdomen, selv om de har fikset på den. Kanskje dette er en erfaring Elev 4 har med gjenstander som er historiske. De kan ha blitt ødelagt, men blir fikset på og stilt ut i et museum. I hvert fall trekkes det fram som gyldig erfaringsbasert argument. Videre veksler Elev 4 mellom tekstlig begrunnelse for at det blir skikkelig varmt i bussen, og at dette er en skildring av at bussen brenner:

- 91 Elev 4: [ehhhhhhh] ((blar i boka)) «Jasså, ska du forstå» ((leser fra boka)) og så han
 92 liksom bli sur... og så går han ut av bussen og så blir det varmt, og så blir det skikkelig varmt inni bussen
 113 Elev 4: [=men æ føle at det e en sånn skildring] da

Det er ingen tvil om at Elev 4 mener at bussen er tent på, og prøver å bruke tekstlig begrunnelse ved å forklare at det blir varmt, skikkelig varmt i bussen. I tillegg er Elev 4 opptatt av at denne varmen er en skildring. Det kan virke som om Elev 4 har en litt uklar formening hva skildring faktisk er, men han prøver å bruke begrepet som en konvensjonell litterær begrunnelse for å bevise sitt poeng. De andre elevene argumenterer mot dette synet, og kommer i løpet av samtalen med flere argumenter som er erfaringsbaserte. Jeg har skrevet inn argumentene under, men merk at jeg bare har plukket ut argumentene uten de andre replikkene rundt:

- 94 Elev 5: = va det sol kanskje, da, eller?
 100 Elev 4: [skrudd dem på skrudd dem]
 101 av ventilasjonssystemet
 102 Elev 1: Eller så vart dem bare litt varm fordi det skjedd
 104 Elev 1: Det e når gang æ blir varm når det e my som skjer
 106 Elev 5: Kanskje løpt og
 109 Elev 5: [det hadd jo kanskje stått]
 111 Elev 5: i boka hvis det hadde blitt tent på da, eller?
 112 Elev 1: =jamen æ, men det går jo ant å bli varm selv om det ikke brenn

- 124 Elev 1: Ja, men hvis det e my som skjer rundt dæ så kan det vær at du bli varm
 125 Elev 3: Jo, men det kan også vær- det begynt å bli varmt i bussen at det liksom blei liksom at
 126 det blei en litt sånn rar stemning på en måte at det
 134 Elev 3: Det står jo ikke nåkka om at andre går ut av bussen, og hvis det hadd brent i bussen
 135 Elev 1: =så tenke æ at dem hadd gådd ut av bussen
 136 Elev 3: Ja, og så trur æ heller ikke at en person har brent bussen bare på grunn av en person
 137 Elev 5: Dem burde jo liksom ha skrevet det i boka hvis at bussen hadde brent opp

Disse argumentene kan tyde på at dette er ting de selv har opplevd, deres erfaringer tilsier at det kan bli veldig varmt i sola, når ventilasjonssystemet slås av, når det er mye som skjer og når det blir rar stemning. I tillegg er det ingen andre som går av bussen, og det burde de vel gjøre hvis det hadde brent? Elev 5 viser til at det burde ha stått i boka hvis det hadde brent – en tekstlig og erfaringsmessig begrunnelse: viktige hendelser bruker å stå skrevet inn i diskursen. Elevene bruker altså seg selv og sine erfaringer for å finne en forklaring på et tekstlig fenomen (uutholdelig varme i bussen), samtidig som de er litt usikre på hva som egentlig har skjedd.

En annen side med å bruke egen erfaring, er å se om teksten får elevene til å tenke på de har lest eller hørt om før. Kan denne erfaringen gi dem en større forståelse for teksten? Greier de å se noen paralleller mellom teksten og eget liv eller det som skjer i verden i dag? Elevene ser slike paralleller: «sånn George Floyd-saka og sånn», «litt slemt politi» og «likestilling på en måte». I tillegg tenker de på «stygg språkbruk», noe Elev 1 både uttrykker muntlig i samtalen og skriftlig i sin inngangstekst.

- 333 Elev 3 ok, noe som fikk dere til å tenke på noe dere har lest eller hørt om før
 334 Elev 1 det va derre stygg språkbruk
 335 Elev 3 ja, men æ-
 336 ja, det va det æ å tenkt at det e jo vært my prat om sånn George Floyd
 337 Elev 1 [sammenheng med George Floyd ja]
 338 Elev 4 [og politiet som e litt sånn slemt på en måte]
 339 Elev 1 [og sammenheng med George Floyd]
 340 Elev 4 [og derre politiet og sånn forskjellsbehandling]

Det å gjenkjenne trekk og se paralleller er en god begynnelse. Neste skritt vil være å utdype nærmere, peke på steder i teksten der denne parallellen kommer til syne. Elevene rører rundt i overflata når de viser til «slemt politi», men de utdyper ikke sammenhengen mellom hendelsene i *Rosas buss* og hva de egentlig mener med George Floyd og slemt politi. Jeg vil anta at ved å henvise til George Floyd og slemt politi, tenker elevene på hendelsene i USA der politiet gjentatte ganger er beskyldt for å ha rasistiske holdninger mot den afro-amerikanske befolkningen. Dette er felles bakgrunnskunnskap for både forsker og elever, men elevene trenger å utfordres til å utdype nærmere hva de egentlig mener. De ser et «hva», men utdyper ikke videre med hvordan. Det er også et poeng at begrepet hvorfor bør dukke opp, for det kan være med og skape en forståelse og mening i hvorfor bestefar ikke tør uttrykke sine meninger på den bussturen.

Ifølge Iser (1974) er selve tolkningsprosessen en søken etter å redusere de tomme rommene i teksten. Men det å fylle ut tekstens tomme rom, er en individuell prosess og leserens bakgrunn, fantasi og erfaring spiller inn på hva som oppleves som tomme rom. Elevene og læreren vil ha ulikt utgangspunkt når teksten skal tolkes, noe som gjør at de tomme rommene vil være ulike innad i elevgruppen og mellom lærer og elev. Historiene i *Rosas buss* foregår i et litt annet miljø enn det elevene lever i. Handlingen i boka foregår i USA, og historiene om Jeremy og Rosa foregår i tillegg i en annen tid enn den elevene selv lever i. Dette gjør at bokas kulturelle referanser kan være vanskelig å forstå, i tillegg til at de historiske referansene kan være ukjente. Tekstens

struktur, med rammefortelling og analepse, kan også oppleves som utfordrende og skape tilsvarende tomme rom.

Jeg har tidligere vist til at elevene er opptatt av historien om Jeremy. Helt tidlig i Samtale 1 setter de ord på noe av det de tenker:

- | | |
|-----------|---|
| 28 Elev 1 | æ skjønt ikke ka som skjedd videre med han, æ |
| 29 Elev 3 | nei, æ heller skjønt ikke helt og heller ikke den derre kofferten som ble kasta |
| 30 Elev 4 | = nei, det gir jo ikke mening |

Etter hvert som samtalen skrider fram, bruker de tekst og bilde for å finne ut av dette tomme rommet. De ser en sammenheng mellom teksten som forklarer at den hvite hetta ramler ut av kofferten og bildet av mennesker som har på slike hetter, men spesielt Elev 4 kommer hele tiden tilbake til det samme:

- | | |
|------------|---|
| 73 Elev 4 | ja, men æ skjønne ikke koffor- ka e så farlig med spiss hette med to hól te |
| 105 Elev 4 | men koffor har dem hetta på hodet |
| 253 Elev 4 | jammen, kæm e dæm ((peker på bildet av oppslag 8) |

Man kan se en parallell til den første refleksjonsteksten til elev 4 der han sier at boka var litt ulogisk og rar, og at han ikke skjønner historien om Jeremy. Det er tydelig at den historien både fenger og virker forvirrende. I felles oppsummering i økt 1 spør elevene om akkurat dette. Hvem er de menneskene med de hvite hettene? Forsker spør om de har hørt om Ku Klux Klan, men det har ingen av elevene. De har ingen erfaringer eller referanser som gjør at de kan forstå hva den hetta symboliserer av frykt og rasistisk motiverte overgrep. For å hjelpe elevene med dette tomme rommet, ber forskeren elevene om å sjekke ut hva Ku Klux Klan kan være til økt 2. I oppstarten av økt 2 deler en medelev sin forklaring med gruppa, hun har nemlig spurt bestefar hvem Ku Klux Klan er. Med utgangspunkt i denne kunnskapen, prøver elevene i Samtale 3 å forklare meningen i historien om Jeremy. Samtalen starter med at Elev 1 forteller «At den Ku Klux Klanen dem hadd sånn hvite hetta (...) Dem følt at dem hvitan e bedre enn dem svarte, og så banke dem med jernstenger». Forsker spør vider om hvorfor Ku Klux Klan ville ta Jeremy, og da forklarer elevene hva som skjer ut fra deres nye forståelse om de hvite hettene og draktene:

- | | |
|-------------|--|
| 47 Elev 1: | Fordi han |
| 48 Elev xxx | =det kan jo vær |
| 49 Elev 3 | = vi veit jo ikke... at han... eh.. det kunna jo bare sikkert vær fordi |
| 50 | han va mørkhuda fordi det var det dem ikke likt, men det kan jo hend at det hadd |
| 51 | nokka med at han mista den derre kofferten utpå det derre |
| 52 Elev 2: | =Spor 7 |
| 53 Elev 3: | Spor 7 |
| 54 Forsker: | Mhm |
| 55 Elev 4: | Han mista jo en sånn derre hvit kappe, og det va jo ikke lov te å ha sånn hvit kappe |
| 56 Elev 3: | kan jo hend at han blei sint |
| 57 Elev 4: | han fyren blei jo sur og da tok dem han i tillegg til at han... hadd mørk hud |
| 58 Forsker: | mhm |
| 59 Elev 3: | Det va det æ å tenkt |
| 60 Elev 5: | Ja |
| 61 Elev 2: | Det hadd nok ikke skjedd om han va hvit i huden |

Det er tydelig at problemet med de hvite hettene er borte, de forstår at noe av problematikken ligger i å bli avslørt som en person innenfor Ku Klux Klan (representert av hvite kapper) og at dette har med rasisme og Jeremys hudfarge å gjøre. Det tomme

rommet som omhandler selve drakten er borte, og elevenes diskusjon går mer på hva som skjer og hvorfor de tror Jeremy ble banket. Elevenes søken etter mening blir mer tekstlig orientert, de blir opptatt av å forklare eller finne mening på et mye mer produktivt nivå enn det å ikke forstå et spesifikt element som den hvite hetta. Deres erfaring og bakgrunn er endret, dermed er det åpnet for nye vurderinger i neste tolkningsrunde.

En del av Blaus (2003, s. 206) tre komponenter er den intertekstuelle kompetansen. Intertekstuelle kompetanse innebærer å kjenne igjen og forstå referanser til kulturelle forhold eller historiske referanser. Slik kulturell og historisk kunnskap er også trukket fram som et poeng av Hennig (2010, s. 83), gjennom området kunnskap om kontekst. Det å ikke kjenne igjen den hvite hetta og Ku Klux Klan er tegn på at elevene mangler den aktuelle kulturelle og historiske referansen. I tillegg mangler de kunnskap om USAs historie med slavehandel og raseskillepolitikk. Dette kommer til syne i Samtale 1, når elevene snakker om at det var merkelig at butikker og kaféer bare var åpne for hvite. Elev 5 spør om «va det for det at va det i den tida der at det va slava dem svarte eller va det» og han får en slags bekreftelse fra Elev 4: «ja, jo litt slava, det va når som som lissom-». Denne usikkerheten rundt de kulturelle og historiske referansene gjør at det blir vanskelig å forstå sammenhengen mellom bestefars fortelling og analepsen. Faktisk bruker elevene så mye tid på å prøve å tette det tomme intertekstuelle rommet at de aldri rekker å komme seg videre for å utforske sammenhengen mellom de ulike fortellingene. Hennig (2012, s. 92) bruker begrepet estetisk restriksjon når elevene ikke greier å lage en forestillingsverden i møte med teksten. Det er kanskje nettopp det som skjer her, elevene har problemer med å se for seg den kulturelle konteksten, slik at hele historien om Jeremy blir absurd og vanskelig å forstå. Likevel gir ikke elevene opp teksten, de fortsetter å jobbe med å finne meningen, nettopp gjennom videre samtaler som Hennig (2012, s. 93) selv tipser som en effektiv måte å smelte sammen elevenes og tekstens horisonter. I et forskerperspektiv er det interessant å se hvor mye bakgrunnskunnskapen betyr for å finne meningen i teksten, og i et pedagogisk perspektiv er det svært synlig at elevene trenger mer bakgrunnskunnskap for å trenge dypere ned i teksten.

Elev 4 opplever den antakelsen om den brennende bussen som et tomt rom i teksten. Jeg har tidligere vist til elevenes utforskning og argument rundt akkurat dette. De lurer på hva som har skjedd, går i teksten og bruker seg selv og sine egne erfaringer for å finne mening. Akkurat dette reflekterer Elev 3 over når forskeren spør hva de mener når de sier at dette er en bok med hint i, eller en tenkebok. Han svarer: «Fordi det va jo veldig mang ting man mått tenk over litt ka som skjer og egentlig sånn som det her med den derre varmen at man egentlig må tenke litt eller lag sin egen vri på det på en måte da». Og det er jo akkurat det selve prosessen med å fylle ut de tomme rommene handler om: tenke over hva som skjer og lage sin vri på historien ut fra teksten og sine egne erfaringer.

Denne stadige justeringen mellom det kjente og det ukjente, det å søke etter mening i teksten og fylle ut tomme rom, utløser den estetiske opplevelsen sier Iser (1974, ss. 286-287). Denne teorien bekrefter elevene selv, for i Samtale 3 er de opptatt av at boka er ei såkalt tenkebok:

- 138 Elev 3: =men den her boka e jo veldig sånn at man må tenke litt
139 Elev 5: Jaja
140 Elev 4: =ja, det e en sånn tenke tenkebok
141 Elev 3: Æ syns det e morsomt
142 Elev 4: Ja, det e gøy

Elevenes engasjement i samtalene og deres utvetydige kommentarer kan tyde på at leseopplevelsen og tolkeopplevelsen var morsom og gøy. Litt senere fortsetter elevene på tankerekka og forklarer litt nærmere hva de mener:

- 192 Elev 3: = Æ skjønt det på oss at vi i hvert fall syns at det
193 va veldig kult at det va på en måte mange små hint som leda oss til... ja... spesielt med
194 den derre ku klux klan. Det syns æ va litt
195 Elev 4: =ja, og det her... man skjøne ikke helt hvis man
196 ikke veit ka det ku klux klan... så skjøne man ikke helt korfor han fyren blir så sur
197 fordi det lissom

Elevene opplever at boka gir små hint eller spor som de må finne ut av for å forstå meningen med teksten. Ut fra deres utsagn, ser jeg hintene og sporene i sammenheng med deres opplevelse av de tomme rommene. For eksempel at det er Ku Klux Klan som banker Jeremy uten at det står i teksten og at de hvite, spisse hettene symboliserer samme gruppering. Elevene har gitt uttrykk for at det er mange slike hint i boka, blant annet at handlingen forgår i USA uten at det er skrevet inn i diskursen og at avslutningsbildet er en kopi av Hoppers bilde der bokstavene HOP står for Hopper: et hint og kred til kunstneren, som elevene uttrykte i klassesamtalen. Det kan virke som om grublingen og de tomme rommene åpner opp for en estetisk opplevelse ut fra Isers (1974) definisjon, denne justeringen mellom det kjente og det ukjente. Akkurat dette poenget har fire av elevene skrevet om i den andre refleksjonsteksten sin også. Elev 3 skriver blant annet «Litt vanskelig og forstå noen ganger. Kult at det var hint i boka/Fortellingen. Syntes det ar kult at man måtte tenke litt mens man leste». Det er nettopp denne vekslingen mellom forståelse, hint og tenkingen som gjør at boka oppleves som utfordrende og givende. Elev 5 skriver «Det var nesten en spørsmål bok for det var mange hint som man måtte svare på for å vite hvorfor». Elev 4 er opptatt av det samme og bekrefter at boka var mer komplisert enn den kunne virke på overflaten: «litt vanskelig å forstå bra historier kult at det var hint i fortellingen/boka (...) Må kanskje gjøre litt googleing noen deler var litt forvirrende». Elev 1 legger til at «Boka var intresangt. Det var gøy og fordype en bok. Det var en del hint i boka». Denne blandingen mellom hint, forvirrende og litt vanskelig å forstå gjorde ikke boka ugjennomtrengelig eller håpløs å lese. Tvert imot var den ifølge elevene interessant og kul, artig å fordype seg i boka, ja, rett og slett en estetisk opplevelse. Det er i hvert fall tydelig at engasjementspotensialet Sønneland (2019) viser til i sin doktoravhandling er til stede i disse elevenes utforskning. Tekster med autentisk motstand gjør at elevene må diskutere og finne mening i teksten, noe elevene i min undersøkelse viser i både samtaler og refleksjonstekster.

Ved å visualisere historien om Rosas busstur gjennom den estetiske arbeidsmåten dramatisering, får elevene en mulighet til å konkretisere hendelsene i boka. Hennig (2010, s. 224) viser til at dramatiseringer gjør at elevene får en direkte personlig erfaring med teksten, en mulighet til å visualisere og utvikle litterære forestillingsverdener. Dette kommer tydelig fram når Elev 4 har laget seg en forestillingsverden om at bussen brenner. Ved å visualisere hendelsene, får de diskutert og eventuelt korrigert for misoppfatninger og hendelser på en svært konkret måte. Samtidig får elevene mulighet til å oppleve og føle på kroppen hvordan det er å være de ulike personene i tekstens handling. En estetisk opplevelse i form av dramatisering kan være med og kaste lys over tekstens mening. Etter dramatiseringen gjennomførte forsker en oppsummering av elevenes arbeid og opplevelser, og det mest overraskende var at elevene ikke var særlig snakkesalige rundt Rosa og hennes opplevelse av bussturen som forventet. Derimot var de veldig opptatt av bruken av ordet neger. Som

en elev sa: «det var ekkelt å være buss-sjåfør og skulle si det ordet». Det var altså vanskelig å si noe som de oppfatter som ikke gangbar språklig etikette. Dette ble kommentert videre i Samtale 3, da elevene var opptatt av bruken av ordet neger i boka.

- 382 Elev 2: For vi e jo ikke vant til det.
383 Vi fær jo ikke te dem som e mørkhuda i klassen og si hei neger, vi fær jo ikke sånn.
384 Det bli litt sånn rart.
385 Elev 3: Det føltes litt feil på en måte
386 Elev 4: =ja
387 Elev 2: =æ va liksom litt slem
388 Elev 3: Når Elev 2 va buss-sjåfør og si alle negra må reis sæ
389 [føltes jo liksom]
390 Elev 4: [æ satt jo der æ]
391 Elev 3: Man fikk jo nesten sånn klump i magen bare dette liksom har skjedd da. For det e jo
392 så merkelig no
393 Elev 4: =æ vart sånn litt stressa når han ... æ liksom æ, Elev 2-
(ler litt)

I denne dialogen er det to ulike estetiske opplevelser som kommer til syne. Den ene er det å selv måtte si ordet neger til noen, for de er jo ikke vant til det, som Elev 2 starter med i linje 382. Han legger til at det blir både rart og han følte seg litt slem. Det er tydelig at elevenes kulturelle kodeks har et strengt regime når det gjelder bruken av ordet neger. Det gjør at det å si neger føles veldig feil, akkurat som denne eleven selv påpeker. Den andre opplevelsen er å være mottaker til det de oppfatter som uakseptabel språkbruk. Elev 4 spilte Rosa i dramatiseringen, og sier i linje 393 at han ble «sånn litt stressa». En ubehagelig opplevelse, det også. Elev 3 var tilskuer til det hele, men uttrykker likevel i linje 391 at han fikk klump i magen når det var en dramatisering – og dette har jo hendt i virkeligheten. Den estetiske opplevelsen ligger i å få virkelig kjenne på kroppen, med sansene, hvordan det er å komme i en slik situasjon. Elevene er stedfortredere i den historiske hendelsen, og de har muligheten til å kjenne på kroppen hvordan det hele føles. På en måte kan man si at klasserommet blir det frirommet som Smidt (2018, ss. 88-90) snakker om. Et sted hvor man kan prøve ut tankene sine, uttale egne ytringer i andre ytringers ekko - og samtidig måtte reflektere og selv ta ansvar for det man selv ytrer. Nettopp dette ansvaret blir synlig i Samtale 2, midt i selve dramatiseringen, der følgende replikkveksling finner sted:

- 54 Elev 5 Svarting, æ ska sitt
55 Elev 3 Ikke si svarting, for da e det akkurat som du tuller med det og det e ikke greit

Her ser man at Elev 5 prøver ut en replikk, som ikke står i boka, og som vekker sterke reaksjoner hos Elev 3. Han mener at denne omskrivningen av replikkene er politisk ukorrekt, og tar ansvar for språkbruken i dramatiseringen. Det er mulig å se på denne hendelsen som et dramaturgisk frirom som blir utforsket, samtidig som elevene er bevisst på sitt ansvar innenfor det frirommet: For disse elevene er det enkelte ting man ikke tuller med. I ettertid kan man se det i sammenheng med Elev 3s ytring fra Samtale 3 om at han fikk en klump i magen under deler av dramatiseringen, det er tydelig at språket gjorde et inntrykk.

Denne bruken av ordet neger og svarting kan også sees på fra et annet perspektiv. I min analyse har jeg ikke nevnt bruken av ordet neger. Jeg har selv satt det ordet inn i den kulturelle og historiske konteksten *Rosas buss* formidler og har sett på det som en viktig del av det å forstå historien. Elevene greier derimot ikke helt å løsrive seg fra sin egen kulturelle kontekst og bruker sin egen kulturelle forståelse som rettesnor i møtet

med teksten. De blir provosert, får klump i magen og synes det er ubehagelig og setter dermed begrensninger på utføringen av dramatiseringen ut fra egen kulturell bakgrunn istedenfor å bruke tekstens kulturelle og historiske kontekst. Når man blir provosert eller oppgitt over stygge ord, er det derimot mer interessant å spørre hvorfor forfatteren har brukt det kontroversielle ordet neger. Hva gjør det med teksten, hvordan vi leser den og oppfatter den? Elevene er inne på tanken, når de i slutten av Samtale 3 spør forsker når boka er skrevet. De undrer seg over at boka er skrevet i 2011 og at de fortsatt bruker ordet neger som så tydelig tabubelagt i deres verden. Elev 3 begynner å reflektere litt over dette, når han sier:

Liksom æ skjønne at... æ har flere meninga om hvor om det e greit å liksom si neger, for det e mange som ... som... ka hete det, reagere veldig sterkt på det da, men liksom dem for at det kanskje ska bli litt mer som gamledager for dem sa jo det i gamledager og liksom bare si mørkhuda er jo det man si no. Men at dem kanskje fær tilbake litt.

Her tar han et skritt tilbake fra sin personlige, estetiske opplevelse og begynner å se på bruken av ordet neger ut fra teksten og den historiske tiden teksten viser til. Før sa man ordet neger, og selv om det ikke er politisk korrekt i dag, ville det vært rart om det i bokas diskurs hadde byttet ut ordet neger med mørkhuda. Ordet neger reflekterer datidens måte å snakke på. Her tar han et tydelig metaperspektiv på teksten og går litt dypere inn i hva som er brukt av begrep og hvorfor. Denne samtalen finner sted helt på slutten, etter at de er ferdige med all lesing, utforskning og dramatisering av boka.

Med min analyse og drøfting som grunnlag, kan jeg se at elevene bruker seg selv og sine erfaringer for å forstå og utforske teksten. Noe av dette ligger i overflaten, der de ser paralleller i teksten og til eget liv – men ikke løfter dette på et mer reflekterende plan for å forstå diskursen i Rosas buss. De bruker konsekvent sine egne erfaringer for å finne argumenter om bussen brenner eller ikke. Det interessante her er at de bruker teksten som utgangspunkt og utdyper dette ved å peke på personlige erfaringer som forklaringer til tekstlige fenomen. Ved et tilfelle viser eleven til personlig erfaring med skreven diskurs, når han poengterer at viktige hendelser bruker å stå skrevet inn i teksten. I tillegg har analysen og drøftingen vist at elevenes kulturelle og historiske bakgrunnskunnskap om USAs segregeringspolitikk er mangelfull, noe som har stor betydning for deres ønske om og mulighet til å skape mening i møte med teksten.

5.4 Drøfting av litterær kompetanse

I dette delkapittelet skal jeg drøfte analysen og drøftingen av elevenes lesning av Rosas buss opp mot min problemstilling. Min problemstilling er:

På hvilken måte kommer litterær kompetanse til syne hos en gruppe sjette-trinnslever i deres møte med *Rosas buss*?

For å finne ut av dette, har jeg foregående analyse og drøfting sett på hvilken måte elevene forholder seg til teksten som tekst, hvilke tekstlige fortolkninger som kommer til syne i elevenes møte med teksten og i hvilken grad elevene bruker seg selv og sine erfaringer for å forstå og utforske teksten. Dette vil jeg nå sette innenfor min overordnede ramme, som er Torells (2001) inndeling av litterær kompetanse i utføringskompetanse og overføringskompetanse.

Jeg ser konturene av en begynnende utføringskompetanse i disse sjettetrinnslevenes samtaler om tekst, der spesielt deres autonome og engasjerte lesning er framtrepende. De jobber fokusert, oppmerksomt, gir ikke opp, leser, leser igjen – diskuterer, og tør å stille spørsmål og utforsker teksten i et samspill med hverandre. De opplever at boka er en «tenkebok» som er morsom å utforske. Dette gir gjenklang i Blaus (2003, ss. 210-211) begrep performative kompetanse som ser på elevens evne til å opptre som autonome og engasjerte lesere. Hennig (2010, s. 84) bruker et nesten tilsvarende kompetanseområde som han kaller litterær leseferdighet, noe som blant annet kjennetegnes av en utholdenhet og villighet til å ta risiko og mene noe om en tekst. Det er meget interessant å se at i løpet av de tre øktene jeg har opptak av, er det svært få ytringer som ikke er knyttet opp mot det arbeidet elevene gjør i forbindelse med litteraturen. De jobber hardt, fokusert og leser om og om igjen tekstutdrag der det er nødvendig for å finne ut av hva det er som skjer. De gir seg ikke, de ønsker å forstå. Den stadige tilbakevendende diskusjonen om den hvite hetta er et eksempel på dette. Det kan også være et bilde på at de ikke har toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet, men ut fra argumentasjonen deres virker det heller som om de er genuint opptatt av å finne mening i teksten. Spesielt Elev 4 er villig til å ta sjanser, noe som vises gjennom hans standhaftige argument om at bussen faktisk brenner. Man kan tydelig se at det nettopp er de autonome, engasjerte, utholdende og risikovillige elevene som samtaler om tekst i min undersøkelse, som med Blaus (2003) og Hennigs (2010) ord viser en utviklet performativ kompetanse og tegn på litterær leseferdighet. Denne måten å jobbe på kan også speile Smidts tanker om norskfaget som tolkende og skapende der man prøver å finne mening i det kollektive arbeidet (2018, s. 84). Det er tydelig at elevenes forståelse skapes i samhandling, der alle har fokus og opptre som engasjerte lesere.

Elevenes styrke ligger i den tekstnære forankringen de har til boka. Dette er en viktig og grunnleggende forståelse, der diskursen er utgangspunkt for samtale. De bruker konsekvent nærlesning som et av deres viktigste redskap. Jeg mener derfor at de er tekstlig orientert. Det er ikke tilfeldige, personlige assosiasjoner som gir teksten mening og betydning, men det er derimot teksten som danner grunnlaget for deres utforskning.

Analysen kan også tyde på at elevene ennå har få litterære begrep tilgjengelig i verktøykassa si. I arbeidet med denne teksten tilkjenner de et tynt fagspråk. De kjenner til og bruker begrepene beskrivelse og tema, noe de ifølge norsklærer har jobbet med i tidligere litteraturarbeid. Det at elevene i tillegg tar i bruk faguttrykk som er introdusert av forsker, viser kanskje at disse elevene er klare for å få flere begrep og flere verktøy for å analysere tekster. Narratologien som jeg utdypet i kapittel 3 kan være et tekstlig orientert hjelpemiddel for å få elevene dypere inn i teksten, for eksempel ved å vise til rammefortellingen, fortellingsstruktur, bruk av virkemidler, fortellerstemme og tematikk som utvikles ved hjelp av de strukturelle elementene. Elevene var videre veldig opptatt av bokas tematikk, og brukte noe tid på å nevne tematikken etterfulgt av at de tolket Rosa som et forbilde ut fra hennes handlinger i den skrevne diskursen. I tillegg la de merke til at Jeremy var med for å skape spenning, noe som kan tyde på en viss innsikt i hvordan intrigen er bygd opp. Likevel ser jeg at elevene går ikke inn i dybden når de analyserer, de holder seg mest på overflaten og konstaterer at de ser ulike virkemidler uten å utdype dette videre. I den forbindelse er det interessant å merke seg at elevene går i dybden når de får direkte spørsmål om dette, for eksempel når de blir bedt om å si noe om hvorfor det er brukt svart/hvite bilder i *Rosas buss*.

For å forstå teksten, bruker elevene konsekvent seg selv og sin egen erfaring. De peker på fenomen i teksten og bruker seg selv og sine erfaringer for å prøve å forklare

aktuelle fenomen, noe som kommer spesielt til syne når de diskuterer om bussen brant eller ikke. Det er en effektiv måte å forstå teksten på, samtidig som jeg tenker at de er tekstnære og ikke lar sin egen erfaring dra seg langt utover tekstens grenser i samtalene. Denne stadige vekslingen mellom tekstlige fenomen og forklaringer som ligger i personlige erfaringer og opplevelser kan tyde på en relativt høy overføringskompetanse. Det som kan tenkes å trekke ned på denne kompetansen, henger sammen med elevenes evne til å se paralleller i teksten til sitt eget liv. De ser at teksten minner om nylige hendelser i USA, deriblant politiets behandling av George Floyd. Elevene utdyper ikke disse parallellene noe videre, og gir følgelig ingen forklaring på hva som er sammenlignbart og på hvilken måte dette virker inn på hvordan de forstår teksten. Elevene trenger å få kunnskap om eller bli bevisste på hvorfor det er greit å synliggjøre disse parallellene, å se sammenhengen mellom sin virkelighet og hvordan det gjør at de forstår handlingen i boka.

Videre ser jeg at det oppstår en svært synlig blokkering i overføringskompetansen når det kommer til kulturelle og historiske referanser, det som Blau (2003, s. 206) kaller intertekstuell kompetanse. Elevene ser ut til å mangle historisk kunnskap om USA, så problematikken rundt raseskillet er forholdsvis ukjent. De kjenner til slavetiden, men apartheid-politikken med sterke skiller mellom svarte og hvite er ukjent landskap for elevene. Dette resulterer i at elevene bruker veldig mye tid på å diskutere de hvite hettene for å forstå historien om Jeremy. Dette punktet i historien var på forhånd avdekket som et potensielt tomt rom for elevene, men jeg vurderte det slik at dette ville komme naturlig opp i oppsummeringen og brukt videre i arbeidet med teksten i økt 2. Denne avgjørelsen viser seg å være diskutabel. Det er en mulighet for at elevene ville frigjort tid til andre diskusjoner hvis de hadde fått redusert dette tomme rommet tidligere enn ved oppsummeringen av første økt. En enkel måte å få elevene videre på, kunne vært å gi dem mulighet til å sjekke ut dette i løpet av egen samtale, ikke vente til oppsummeringen.

Det er også tydelig at *Rosas buss* provoserer eller utløser tanker i forbindelse med bruken av ordet neger. Det kan også her tolkes å oppstå en blokkering i utføringskompetansen, der elevenes egen kulturelle kontekst og tanker om politisk korrekt kodeks setter premisser for hvordan de forholder seg til bokas bruk av ordet neger. Dette er den eneste gangen jeg ser at elevene forholder seg mer til egen, personlig oppfatning istedenfor å bruke teksten som utgangspunkt. Helt i slutten av Samtale 3 begynner Elev 3 å ta et metaperspektiv på bruken av dette ordet, og greier dermed å reflektere over hvorfor teksten har brukt nettopp dette ordet de finner provoserende.

Det korte svaret på min problemstilling om på hvilken måte litterær kompetanse kommer til syne hos en gruppe sjettetrinns elever i deres møte med *Rosas buss*, vil kunne summeres opp som følgende: Jeg ser at det er mange tekstlige analyseelementer som kan tolkes og analyseres ut fra elevenes samtaler og som vitner om en begynnende utføringskompetanse. De er innom både tematikk, spenning og multimodale elementer i samspill og står fram som autonome og engasjerte lesere. Deres sterkeste fortrinn er et de er svært tekstlig orientert, og har en utstrakt bruk av nærlesning. Likevel kan man se at de beveger seg mest i overflaten, de nevner de ulike virkemidlene uten å reflektere over hva det er de egentlig ser. Som jeg er inne på, kan det hende at de mangler verktøy for å gå i dybden på det de ser. De trenger å oppøve en bevissthet rundt hva de ser, hvordan og hvorfor det er brukt i akkurat denne historien. I tillegg viser elevene en begynnende overføringskompetanse der deres sterkeste side er å bruke egen erfaring bevisst for å forklare tekstlige fenomen. Likevel trenger de erfaring med å bruke tanker og assosiasjoner bevisst for å skape mening i møte med teksten, slik at dette blir et

hjelpemiddel og ikke bare en konstatering. Jeg ser også en tendens til blokkering i overføringskompetansen grunnet manglende historisk kunnskap om USAs segregeringspolitikk.

6 Avsluttende kommentarer

I dette kapittelet skal jeg først kaste et kritisk blikk på egen undersøkelse. Deretter skal jeg se på didaktiske implikasjoner av mine funn og tanker om veien videre.

6.1 Kritisk blikk på egen undersøkelse

Dette er en undersøkelse som har til hensikt å se på hvilken måte litterær kompetanse kommer til syne hos en gruppe sjette-trinns elever. Det er klart at Hennigs (2010) advarsel om at det er utfordrende å få innblikk i elevenes litterære respons kan spille en stor rolle for resultatet av en slik undersøkelse. Noe av dette kan ligge i elevene selv, i forholdet mellom elev og forsker eller i rammene som er satt for undersøkelsen. Som forsker ble jeg godt mottatt hos dette trinnet, og samtalen elevene imellom og mellom elever og forsker opplevdes som fritt og utvunget. Forstyrrelsen som en opptaker kan skape, virket heller ikke å være utslagsgivende.

Derimot er det mer interessant å se nærmere på forkunnskapen jeg hadde om disse elevene. Det er tydelig at elevene manglet de kulturelle referansene som gikk på USAs historie, både når det gjelder slavehistorikk og segregeringspolitikk. Jeg hadde på forhånd avdekket kjennskapet til Ku Klux Klan som et tomt rom, men jeg tok ikke høyde for at elevene hadde minimalt med kunnskap om denne historiske tidsepoken. Dermed la jeg ikke til rette for å opplyse eller diskutere dette før jeg begynte å lese *Rosas buss*. Elevene brukte derfor veldig lang tid for å utforske nettopp problematikken rundt de hvite hettene. Det er mulig at dette stengte for en videre utforsking av selve teksten, noe som er greit å ta høyde for når man ser på resultatene. Samtidig fikk elevene vist fram en annen viktig side i sin litterære kompetanse i møtet med denne manglende kulturelle referansen: sin utholdenhet som engasjerte og autonome lesere. De ga ikke opp i sin søken etter forståelse, de diskuterte og fikk samtidig vist fram sin tekstlige orientering i jakten på mening. Istedenfor å avvise teksten ut fra tanken om estetisk restriksjon, førte dette til en synliggjøring av deres litterære kompetanse.

Et annet kritisk punkt henger sammen med utformingen av selve undervisningsdesignet. Det er mulig at selve metoden som er inspirert av Torell (2001), Kjelen (2014), Fodstad (2020) og Hennig (2012) blir for vag og udetaljert. Spørsmålene elevene fikk skulle i utgangspunktet være så åpne at de kunne utforske teksten ut fra sine premisser og sitt ståsted. På den måten skulle jeg få oversikt over hvordan elevene naturlig angriper og snakker om en tekst, for så å synliggjøre deler av sin litterære kompetanse. Den første lesebestillingen i arbeidsøkt 1 har åpne spørsmål, der kun to av de peker elevene i en retning der de kan vise noe av sin litterære kompetanse. Det gjelder det direkte spørsmålet om hva de tenker om bildene, og noe som fikk dem til å tenke på noe de har lest/hørt om før. De andre spørsmålene går mer på en åpen og spørrende holdning til teksten, og gir få føringer på hva og hvordan de skal utforske teksten. Jeg har vist til at elevene greier å utdype sammenhengen mellom fargebruk og de ulike diegetiske nivåene når de får spørsmål om dette, så en nærliggende tanke kan jo være at det samme ville skjedd hvis de fikk konkrete spørsmål om andre analytiske elementer i teksten. Oppgavene til gruppearbeidet i økt 2 inneholder derimot flere konkrete spørsmål. Her dirigeres elevene inn i historien og de blir bedt om å ta stilling til bilder, virkemidler, handlinger og karakterer. Det viste seg at elevene fikk kort tid på

dette arbeidet, og valgte bort spørsmålene til fordel for dramatiseringen. Avveiningen mellom å se hvordan elevene på egen hånd gjorde for å utforske teksten og det å gi konkrete oppfølgingsspørsmål kan dermed også ha påvirket resultatet. Likevel synes jeg det er viktig å poengtere at jeg var mest interessert i hvilken litterær kompetanse som kom til syne i elevenes samtaler, og da var det viktig å gi dem rom for å utvikle og forske på egen hånd.

6.2 Avslutning og didaktiske implikasjoner

Undersøkelsen gjort av Torell, von Bonsdorff, Bäckman og Gontjarovas viser at de russiske elevene har høyere litterær kompetanse enn de svenske og finske, der den analytiske siden er svakest hos de svenske og finske. Kjelen (2014) gjennomfører en liknende undersøkelse i Norge, og konkluderer med at han ser få tegn på litterær kompetanse i norske lærerstudenters tekster. Ingen av studentene viser en sterk analytisk kompetanse, men bruker dagligspråket sitt i møtet med teksten. Dyrkorn Fodstad (2020) har et noe annet resultat, der hun ser at barnehagelærerstudentene aktiverer utføringskompetansen og den konstitusjonelle kompetansen når de undersøker bildebøkene, men at de i mindre grad bruker overføringskompetansen. Jeg har drøftet litterær kompetanse ut fra samme operasjonalisering, med et skille mellom overførings- og utføringskompetanse, men har i tillegg utdypet forståelsen av begrepene ved å bruke litteraturredidaktisk teori fra Blau (2003) og Hennig (2010; 2012). I min undersøkelse har jeg konkludert med at elevene har en begynnende overføringskompetanse og begynnende utføringskompetanse, og for å bruke Torells (2001) metafor er det balanse i vektstangen. Det er ikke en voldsom dreining mot den ene eller andre siden. I tillegg har jeg sett at det er stort utviklingspotensial hos disse elevene, noe som jeg mener gir noen didaktiske implikasjoner i skolens litteraturarbeid.

Et poeng jeg ønsker å trekke fram henger sammen med litteraturens dialogiske natur. Iser (1974; 1981), Bakhtin (2005) og Smidt (2018) viser at litteraturen i seg selv er dialogisk, men i et litteraturredidaktisk perspektiv er også dialog viktig for å fremme forståelse. I innledningen viste jeg til at det har skjedd et skifte fra LK06/13 som ønsker at elevene skal presentere tekstlige elementer til at de i LK20 skal samtale om tekst. Det er en vesensforskjell der, hvor prosessen både får en større funksjon og blir en understreking av at utvikling av fagkunnskap skjer i samspill med andre. Samtalen som undervisningsform er svært effektiv når det gjelder å få satt ord på og diskutert tekstforståelse og tolkninger, og i min undersøkelse ser jeg også at det å diskutere med andre gjør at elevene greier å tolke tekster. Dette står i stor kontrast til arbeidsmetodene i undersøkelsen gjennomført av Ottesen og Tysvær (2017), som viser til en privatisering av lesingen i skolen. Ifølge undersøkelsen er elevene overlatt til seg selv i møte med litteraturen, og hvis man diskuterer litteratur er det med et tematisk fokus. Det faglige skjønnlitterære tolkningsfellesskapet forsvinner i en slik praksis. Når så enkle grep som litterære samtaler kan bote på dette problemet, og samtidig fylle LK20s intensjoner om samtale om litteratur, blir en sammenfatning av studier, teori og læreplaner et viktig argument for å bruke jevnlig samtaler som metode i skolens arbeid med litteratur.

For å organisere dette dialogiske samspillet, har metoden litterære samtaler utmerket seg. Blant andre didaktikere har Hennig vært en stor kilde til inspirasjon for å starte med organiserte samtaler om litteraturen gjennom boka *Effektive lesere snakker sammen* (Hennig, 2012). Han bygger disse samtalene etter mal av voksnes boksirkler, og elevene selv skal blant annet velge tekst og samtaleemner ut fra egen interesse med læreren som tilrettelegger. I min undersøkelse valgte jeg boka, men elevene selv styrte

diskusjonen ut fra åpne spørsmål og jeg var tilrettelegger som ga alle lik tilgang til teksten gjennom høytlesning, organiserte gruppene og la til rette for at elevene fikk bøker som de kunne bla i under den litterære samtalen.

Mange av disse grunntankene klinger godt, men det er mulig hele idéen om en voksen boksirkel som modell gjør at jeg blir kritisk. En boksirkel er designet for rekreasjon og fritidssysse, mens en boksirkel i skolens regi er designet ut fra et læringsformål. I min undersøkelse ser jeg at elevene i samtale 1 og 2 skaper mening i teksten selv, velger samtaleemner og utforsker boka med tekstlige basert grunnlag og utholdenhet i sitt møte med teksten. Jeg hadde en miniforelesning om ikonotekst og oppsummerte begge samtalene i felles klassesamtale. Likevel er det i datamaterialet en tendens til at elevenes utdypende refleksjon oppstår i samspill med forsker. I egne samtaler beveger de seg på overflaten, de ramser opp virkemidler og forholder seg overflatisk til tekstlige elementer. Når jeg ber de utdype eller spør hvorfor i Samtale 3, greier de å trenge dypere inn i boka og reflektere hvorfor og hvordan de reagerer på ordet neger, hvorfor det er brukt svart/hvitt og hva de store fontene gjør for deres forståelse av teksten. Dette skjer ikke alene, eller i en klassesamtale, men i elevenes videre utdyping i samtale med hverandre der jeg som forsker stiller spørsmål. Mercer (2000) taler for interhinking, der språket fungerer som et verktøy for tanken. Poenget hans er at dette må skje i et samspill med andre, og at det å bruke språket effektivt må læres. I denne læringsprosessen spiller læreren en vesentlig rolle, som tilrettelegger og som aktiv deltaker ved å blant annet stille spørsmål som utfordrer elevene og initierer til refleksjon (Mercer, 2000, ss. 160-161). Min undersøkelse viser nettopp dette behovet for oppfølgingsspørsmål, noe som gjør at jeg tenker at læreren ikke bør tre tilbake som en tilrettelegger, modell og miniforeleser. Læreren bør være til stede for å utfordre, stille spørsmål og tilrettelegge for at elevene skal få øynene opp for sider med litteraturen de selv ikke har sett eller selv ikke har forutsetning for å se. Et annet poeng jeg stiller meg undrende til, er at elevene selv skal velge bok. Jeg tror ikke at sjettetrinns elevene selv hadde gått til bokhylla og valgt en bildebok for å diskutere den i en litterær samtale. Likevel har jeg vist at de opplevde dette møtet som både spennende, artig og utfordrende. Rett og slett en estetisk opplevelse. På bakgrunn av dette tror jeg at læreren også bør ha mulighet til å velge litteratur som elevene selv ikke nødvendigvis ville valgt, slik at elevene får møte ulike typer bøker som utfordrer og inspirerer. Hvis litterære samtaler skal inn som fast arbeidsform, må læreren ta grep om både innhold og form. Som variasjon og inspirasjon kan nok elevene selv velge innimellom, men ikke som en fast del av de litterære samtalene.

Hennig viser også til den effektive litteraturlæreren som bruker modellering og miniforelesninger som prinsipp (2012, s. 77). Miniforlesninger kan være en fruktbar metode, spesielt med tanke på at elevene trenger litteraturvitenskapelig verktøy for å snakke om bøkene. Elevene brukte få litterære begrep for å utforske teksten, men de grep tak i og brukte de begrepene de kjente til fra før og de som jeg som forsker hadde innført. En miniforlesning kan dermed tenkes å være en effektiv måte å få gjennomført en slik undervisning på. På den måten kan elevene bruke verktøyet når de selv går i grupper for å diskutere litteraturen. Dette fordrer at læreren selv har analysert tekstene og sett hvilke verktøy som er nødvendig for at elevene skal greie å fordype seg i aktuell tekst. Det er ikke nok å la elevene samtale om hva de finner interessant, de må utdype videre med hvordan dette kommer til syne og hvorfor det aktuelle fenomenet finnes i teksten. For å få til dette, trenger de et litterært metaspråk. Dette skal ikke forveksles med å lage en sjekkliste for tekster, slik at analysen blir en teknisk øvelse. Det handler om å gjøre noe så enkelt som å stille følgende spørsmål: hva ser jeg, hvordan kommer det til syne i teksten og hvorfor er det plassert der? Å registrere litterære virkemidler

(hva) gjør at man vaker i overflaten av analysen, men å spørre hvordan virkemidlene kommer til syne og hvorfor de er der gjør at man trenger inn i selve kjernen av forståelsen. Ja, vi ser at Barack Obama er tegnet inn i diskursen i det siste oppslaget til *Rosas buss*, men hvorfor er det der? Hvilken betydning får det for hvordan vi forstår tematikken? Dette kan betraktes som en litterær konvensjon som handler om å peke på hva de ser, utdype hva de ser og hvilken betydning det har for selve teksten. I klasserommet må dette utvikles og jobbes spesifikt med.

Jeg har også sett at litterær kompetanse er svært mangesidig, noe som fører til at en enkelt tekst og et enkelt undervisningsopplegg ikke kan favne hele spekteret av litterær faglighet. Hennig påpeker at elevene trenger ulike litterære opplevelser «som en portal til den mer langvarige litterære erfaringen» (2010, s. 77). Som en konsekvens av dette, bør elevene få mange ulike litteraturmøter i regi av skolen. Ulike tekster har ulike styrker, på samme måte som ulike undervisningsopplegg har sine styrker og svakheter. Dette gjør at elevene trenger gjentatte og ulike typer møter med litteratur. Min undersøkelse kan tyde på at det er et stort potensiale i såpass unge elever, et potensiale som bør dyrkes og brukes. Rødnes fastslår at målet med selve litteraturundervisningen vil være det samme, selv om hvert enkelt opplegg har sitt eget delmål. Det overordnede målet blir beskrevet som «en bred, sammensatt tekstkompetanse – som kan omfatte både erfaring og analyse» (Rødnes, 2014, s. 13). For å få til dette, må man kanskje endre kurs for litteraturarbeidet i de norske klasserom. Fra en privatisert temabasert lesning av litteratur til et mer dialogisk og helhetlig litteraturmøte. «Æ trur vi må læs for å finn ut nå, æ», sa en av elevene i undersøkelsen. Det hele kan kanskje oppsummeres så enkelt? Vi må lese og aktivt undersøke teksten for å skape mening i litteraturen, samtidig som elevene må ha gjentatte litteraturmøter i samspill med andre for å utvikle kompetansen sin slik at de kan «finn ut nå».

Litteraturen er en del av norskfagets fagspesifikke tekster, og litterær kompetanse er følgelig en del av norskfagets fagspesifikke kompetanse. Gjennom denne undersøkelsen har jeg tilbudt én forståelse av begrepet litterær kompetanse, én tolkning av elevenes samtaler og én vurdering av samlet kompetanse. I likhet med litteraturens vesen - det mangesidige, flertydige og tolkende - kan litterær kompetanse tolkes og undersøkes ut fra flere perspektiv. De vage begrepene form, innhold og formål fra LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019) gir læreren et stort tolkningsrom i hva som skal læres og hvordan det skal læres, men samtidig fører dette tolkningsrommet til at lærerens kompetanse blir avgjørende for hvordan elevenes litteraturarbeid blir utformet og undervisningen gjennomført. På den måten kan behovet for et tolkningsfelleskap i skolens læreplanmål også melde seg i litteraturundervisninga, og bør være gjenstand for diskusjon på hver enkelt skole. I så måte kan denne undersøkelsen være en stemme i debatten om litterær kompetanse sett i lys av læreplanens litteraturdidaktiske mål.

7 Referanser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne.
- Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnesen, *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., ss. 69-80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørkeng, P. H. (2009). Klasesamtalen om litteratur - lærerens rolle. I J. Smidt, *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg., ss. 304-310). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blau, S. D. (2003). *The Literature Workshop. Teaching Texts and their Readers*. Portsmouth: Heinemann.
- Burke, E. (2008). Fra A PHILOSOPHICAL ENQUIRY INTO THE ORIGIN OF OUR IDEAS OF THE SUBLIME AND BEAUTIFUL (1975). I K. Bale, & A. Bø-Rygg, *Estetisk teori: En antologi* (ss. 32-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Claudi, M. B. (2013). *LITTERATURTEORI*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.. utg.). London og New York: Routledge.
- Culler, J. (1975/2002). *Structuralist Poetics*. London and New York: Routledge.
- Danielsen, A. G. (2020). Troen på egen mestring - Bandura og sosialkognitiv teori. I A. G. Danielsen, *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver* (ss. 125-145). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A. G., Diseth, Å., Heldal, J., Kvello, Ø., Egelanddal, K., Ness, I. J., & Sætra, E. (2020). Elevens beste og pedagogiske perspektiver - en analyse. I A. G. Danielsen, *Til elevens beste* (ss. 284-307). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komitéene. (2018, 12 4). *Forskningsetikk.no*. Hentet april 11, 2021 fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- EdwardHopper.net. (u.d.). *Chop Suey, 1929 by Edward Hopper*. Hentet april 19, 2021 fra EdwardHopper.net: <https://www.edwardhopper.net/chop-suey.jsp>
- Fodstad, C. D. (2020). *Litterær kompetanse i barnehagelærerutdanningen*. Hentet fra Nordic Journal of Litteracy Research, Vol. 6(2), side 42-58: <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2009>
- Fodstad, L. A. (2013). Litteratur uten form? Om læreplanens mål for eldre litteratur på ungdomstrinnet. I D. Skjelbred, & A. (. Veum, *Literacy i læringskontekster* (ss. 55-65). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gaasland, R. (2004). *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). *The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teacher in lower secondary school use literary texts?* Hentet februar 7, 2021 fra L1-Educational Studies in Language And Literature, 19, 1-32 : <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse. An Essay in Method*. New York: Cornell University Press.
- Genette, G. (1997a). *Palimpsests. Literature in the Second Degree*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Genette, G. (1997b). *Paratexts. Thresholds of interpretation*. New York: Cambridge University Press.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderbokforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap* 3-4/82, ss. 163-168.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Håland, A., & Hoel, T. (2016). *Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse*. Hentet april 5, 2021 fra Nordic Journal Literacy Research, Vol. 2: <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore/London: John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981). Tekstens appellstruktur. I M. Olsen, & G. (. Kelstrup, *Værk og leser. En antologi om receptionsforskning* (ss. 102-133). København: Borgen/basis.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk. Metodeboka 2* (ss. 26-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2014). *Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar*. Hentet april 5, 2021 fra Norskklæraeren. *Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, (2), s. 56-66: https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68e41859d7fb0001f30cff/1567155225790/NL2-14_Kjelen.pdf
- Kress, G. (2016). What is mode? I C. (. Jewitt, *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis, Second Edition* (ss. 60-75). London: Taylor & Francis Ltd.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *NOU 2015:8 Framtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet april 6, 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>
- Larsen, A. S. (2018). Fortelle teori. I A. S. Larsen, & B. o. Wicklund, *Norsk 5-10* (ss. 47-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, P. H. (1990). *Faktion - som uttryksmiddel*. Viborg: Amanda.
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film. Narrativ teori og analyse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.

- Ness, I. J., & Danielsen, A. G. (2020). Sosiokulturell teori - Vygotsky, Lave og Wenger. I A. G. Danielsen, *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver* (ss. 98-124). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). *Skjønnlitteratur for kosen. Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem*. Hentet februar 1, 2021 fra Landslaget for Norskundervisning (LNU):
<https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk. Metodeboka 2* (ss. 90-112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8 (1), s. 17. Hentet fra Acta Didactica Norge, 8:
<https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). *What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?*. Hentet februar 12, 2021 fra Shanahan on Literacy:
<https://shanahanonliteracy.com/upload/publications/50/pdf/Shanahan-What-is-Disciplinary-Literacy.pdf>
- Silei, F., & Quarello, M. A. (2012). *Rosas buss*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2020). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. Hentet September 4, 2020 fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630411/Soenneland_Margrethe_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur - forståelse og fortolkning*. København: Alinea A/S.
- Thorkildsen, Å. (2019). *Kunst i USA*. Hentet oktober 14., 2020 fra Store norske leksikon:
https://snl.no/kunst_i_USA
- Torell, Ö. (2001). *Literary Competence Beyond Conventions*. Hentet november 22, 2020 fra Scandinavian Journal of Educational Research, 45:4, 369-379:
<https://doi.org/10.1080/00313830120096770>
- Traavik, I. (2007). *Innføring i bildeanalyse. Med Fam Ekman inn i bildeboka*. Oslo: Unipub.
- University of Minnesota. (2021). Hentet januar 4, 2021 fra Weisman Art Museum:
<https://wam.umn.edu/education/artful-writing/artwork/edward-hopper-night-shadows-1921/>
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i grunnskolen*. Oslo: Pedlex.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013*. Oslo: Pedlex.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. Oslo: Pedlex.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet «Bruk av litteratur i klasserommet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på arbeid med bildebok hos en 6. klasse. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva det betyr for deg å delta. Dine foreldre/foresatte vil få et skriv der de skal skrive under hvis du ønsker å delta.

Hvem jeg er:

Jeg heter Elisabeth Høidal og er lærer på [REDACTED], så du har helt sikkert sett meg på skolen. I tillegg til å være lærer, er jeg i år student ved NTNU hvor jeg driver med forskning på litteratur og arbeid med litteratur på mellomtrinn.

Hvorfor jeg spør deg om å bli med i forskningsprosjektet:

Jeg skal skrive en oppgave om hvordan man kan jobbe med litteratur på 6. trinn. Du går jo på 6. trinn, derfor spør jeg akkurat deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi skal jobbe med ei bok som handler om rasisme og det å stå opp for seg selv og det man tror på.

Hvis du velger å være med, gir du meg lov til å ta opp to gruppesamtaler du og noen klassekamerater har i løpet av undervisningsøktene. I tillegg skal jeg bruke loggen du har skrevet og tankene gruppa deler med de andre elevene. Jeg vil også være til stede når dere jobber, både for å svare på spørsmål og se hvordan det går med arbeidet deres.

Det er frivillig å delta

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

Hvis du ikke ønsker å delta, skal du jobbe med samme typer oppgave sammen med de vanlige lærerne dine uten at jeg er der.

Ditt personvern

Jeg skal ikke bruke navnet ditt eller andre kjennetegn som gjør at du kan kjennes igjen i den oppgaven jeg skriver. Når jeg er ferdig med oppgaven min, blir alle samtaler og oppgaver du har levert til meg slettet. Du kan få tilbake dine egne loggsvar hvis du vil.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Gjennomførende student ved Institutt for lærerutdanning, NTNU, Elisabeth Høidal på epost (elisahoi@stud.ntnu.no) eller på telefon 454 20 250.

Med vennlig hilsen
Elisabeth Høidal

Datainnsamling til masterprosjektet

«Bruk av litteratur i klasserommet»

Til foresatte for elever på 6. trinn

Jeg heter Elisabeth Høidal og er lærer på [REDAKTERT] skole. I tillegg er jeg masterstudent ved NTNU, Institutt for Lærerutdanning i masterprogrammet «Norskdidaktikk 5-10». I den forbindelse skal jeg gjennomføre et lite forskningsprosjekt på 6. trinn. Formålet er å forske på bruk av litteratur i klasserommet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med studiet er å se på hvordan elevene utvikler litterær kompetanse gjennom samtaler og kreativt arbeid med en bildebok. Resultatet fra studien vil bli brukt i min masteroppgave ved NTNU.

Utføringen av prosjektet vil foregå i deler av elevens vanlige norskundervisning i en periode på omtrent 4 skoletimer i desember 2020.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. Min veileder ved NTNU er Ann Sylvi Larsen.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Jeg jobber til vanlig på [REDAKTERT] trinn. Jeg har ikke undervist på trinnet barnet ditt går på, og jeg ønsker å samle inn data fra et trinn jeg ikke har inngående kjennskap til fra før. Hele trinnet til ditt barn er blitt valgt ut til å delta i studien, og blir gjennomført etter samtykke fra dere foreldre.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Norsklæreren på trinnet og jeg skal gjennomføre et undervisningsopplegg som varer omtrent 4 timer. Vi skal jobbe med ei bok som handler om rasisme og det å stå opp for seg selv og gjøre det man synes er riktig.

Som en del av prosjektet, skal elevene snakke sammen om boka, skrive egne tanker og arbeide kreativt med boka. Hvis ditt barn deltar i prosjektet, innebærer det at boksamtalene blir tatt opp med lydopptak og at logger og annet skriftlig arbeid blir levert inn til meg som forsker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker til at ditt barn kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysningene om ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke barnet ditt. Det vil heller ikke påvirke deres relasjon til meg eller skolen.

Merk at jeg også ønsker at barnet selv også skal spørres og godta å bli med på forskningen.

Hvis du ikke ønsker å la ditt barn delta, skal barnet gjennomføre samme undervisningsopplegg med en av sine vanlige lærere. Da blir det ikke samlet inn opplysninger eller annet materiell som skal brukes i forskningsøyemed.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker ditt barns opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til de formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dette betyr at:

- Det er bare jeg og min veileder ved NTNU, Ann Sylvi Larsen, som vil ha tilgang til datamaterialet. Datamaterialet kan diskuteres med medstudenter, men da i anonymisert form.
- Navn og kontaktopplysninger blir erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Lydfilen blir lagret på NTNU sitt «Nice1» fillagringssystem av data. Dette er et sikkert lagringssystem hvor ingen utenforstående kan få tilgang.
- I masteroppgaven vil alle navn bli byttet ut med pseudonymer, og skole og klasse vil bli anonymisert.

Ut fra disse tiltakene, vil ikke deltakerne i prosjektet kunne bli gjenkjent i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i august 2021. Alle innsamlede data vil da bli slettet.

Ditt barns rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Jeg behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, institutt for lærerutdanning, har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Gjennomførende student ved Institutt for lærerutdanning, NTNU, Elisabeth Høidal på epost (elisahoi@stud.ntnu.no) eller på telefon 454 20 250.
- Institutt for lærerutdanning, NTNU, ved Ann Sylvi Larsen på epost (ann.s.larsen@ntnu.no) eller på telefon 73 55 98 85/995 52 822.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på epost (thomas.helgesen@ntnu.no) eller på telefon 930 79 038.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Høidal
Masterstudent/lærer ved [REDACTED] skole

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av litteratur i klasserommet», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Ja, jeg samtykker til at mitt barn _____ (navn på barn) kan delta i prosjektet gjennom samtaler med lydopptak, logger og observasjon av kreativt arbeid.

Jeg/vi samtykker til at de innsamlede dataene behandles frem til prosjektslutt i august 2021.

Jeg/vi har snakket med barnet som også samtykker til å delta i prosjektet.

Nei, mitt barn _____ (navn på barn) kan ikke delta i prosjektet.

Dato/Sted: _____

Elevens (deltakers) underskrift

Foreldres/foresattes underskrift:

Prosjekttittel

Bok i bruk på mellomtrinnet. Hvordan litterær kompetanse kommer til syne gjennom arbeid med boka "Rosas buss".

Referansenummer

347135

Registrert

30.09.2020 av Elisabeth Høidal - elisahoi@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ann Sylvi Larsen, ann.s.larsen@ntnu.no, tlf: 73559885

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elisabeth Høidal, elisahoi@stud.ntnu.no, tlf: 45420250

Prosjektperiode

12.10.2020 - 20.08.2021

Status

23.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

23.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 23.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

