

Eva Mathilde Hansen

"Selv om man er usynlig så har man følelser"

En studie av hvordan litterær kompetanse kommer til syne i fjerde-trinnslevers refleksjoner rundt novella "Det usynlige barnet"

Masteroppgave i Norskdidaktikk (1-7)

Veileder: Elin Strømman

Mai 2023

Eva Mathilde Hansen

"Selv om man er usynlig så har man følelser"

En studie av hvordan litterær kompetanse kommer til syne i fjerde-trinnslevers refleksjoner rundt novella "Det usynlige barnet"

Masteroppgave i Norskdidaktikk (1-7)
Veileder: Elin Strømman
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

«Det usynlige barnet» er en novelle som omhandler barnet Ninni, som har blitt usynlig etter å ha bodd hos en «iskald og ironisk» tante (Jansson, 2022 [1962], s.116).

Forfatteren er Tove Jansson, og novella er en av fortellingene om Mummitrollet og det som foregår i Mummidalen. Det er altså Mummifamilien som får i oppdrag å gjøre Ninni, det usynlige barnet, synlig igjen. Novella tematiserer usynlighet, følelser og mellommenneskelige relasjoner, og i denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan elever på 4.trinn bruker litterær kompetanse til å reflektere rundt disse temaene i teksten. Problemstillingen er:

Hvordan kommer litterær kompetanse til syne i fjerde-trinnselevers refleksjoner rundt «Det usynlige barnet»?

For å kunne kartlegge elevenes litterære kompetanse, har jeg gjennomført litterære samtaler med to grupper elever på 4.trinn. Disse samtalene undersøker jeg hovedsakelig i lys av Åsmund Hennig (2019) og Örjan Torell (2001) sine definisjoner av begrepet litterær kompetanse, i tillegg til Martha C. Nussbaum (2016 [1997]) sitt begrep om *narrativ forestillingsevne*. Disse perspektivene får frem ulike deler av litterær kompetanse og gir et velegnet begrepsapparat til å undersøke kompetansen som de deltakende elevene synliggjør i sine refleksjoner rundt «Det usynlige barnet». I løpet av oppgaven benytter jeg også Wolfgang Iser (1981) sitt begrep om tekstens *ubestemthet* og *tomrom*, og knytter det til Umberto Eco's (1994) tekstlige *stier*. I tillegg er begrepene *emosjonelle triggerfigurer* og *årsaksattribusjon* fra den affektive narratologien relevante. Når det gjelder kunnskap om litterære samtaler, ser jeg særlig til Laila Aase (2005).

Av denne oppgavens resultater kommer det frem at samtalens fokus og tekstens mulige tema, henger sammen med hvilke litterære delkompetanser elevene bruker til å reflektere rundt teksten. Jeg ser også at de to gjennomførte gruppesamtalene er ganske ulike, og at dette har hatt innvirkning på hvordan elevenes litterære kompetanse kommer til syne. Det at det er både likheter og forskjeller mellom to gruppesamtaler om samme tekst på samme trinn, er noe som gir relevant informasjon for skolens litteraturarbeid. Dette belyser jeg i løpet av denne masteroppgaven.

Abstract

«The invisible child» is a short story about the child Ninni, who has become invisible after living with an aunt who didn't take good care of her (Jansson, 2022 [1962], p.116). The author is Tove Jansson, and the short story is one of the stories about the Moomintrolls and what takes place in the Moominvalley. Thereby it is the Moomin family who are tasked with making Ninni, the invisible child, visible again. This short story thematizes invisibility, feelings, and interpersonal relationships, and in this master's thesis I examine how students in the 4th grade use literary competence to reflect on these themes in the text. The problem statement is:

How does literary competence come to light in 4th grade students' reflections on «The invisible child»?

To map the students' literary competence, I have conducted literary conversations with two groups of students in the 4th grade. I mainly examine these conversations in light of Åsmund Hennig (2019) and Örjan Torell's (2001) definitions of the concept literary competence, as well as Martha C. Nussbaum's (2016 [1997]) concept of *narrative imagination*. These perspectives bring out different parts of literary competence and provide a suitable conceptual apparatus for examining the competence that the participating students make visible in their reflections on «The invisible child». Over the course of this thesis, I also make use of Wolfgang Iser's (1981) concept of the *indeterminacy* and *empty spaces* of texts, and I link it to Umberto Eco's (1994) textual *paths*. In addition, the terms *emotional trigger figures* and *causal attribution* from the affective narratology are relevant. When it comes to knowledge of literary conversations, I particularly look to Laila Aase (2005).

From the results of this thesis, it emerges that the focus of the conversation and the possible theme of the text, is linked to which literary sub-competences the students use to reflect on the text. I also see that the two group conversations are quite different, and that this has had an impact on how the students' literary competence comes to light. The fact that there are both similarities and differences between two group discussions about the same text at the same stage in school, is something that provides relevant information for the school's work with literature. I show how, over the course of this master's thesis.

Forord

Etter utallige timer på lesesalen, til alle døgnets tider og alle slags dager, både hverdager, helger og ferier, nærmer denne masteroppgaven seg ferdig. Det har vært fem innholdsrike, gode, utfordrende og lærerike år, som jeg ikke ville vært foruten! På samme tid er jeg klar for å bli ferdig, og jeg gleder meg til å oppleve nye utfordringer ute i læreryrket.

Det er flere jeg vil takke for at denne masteroppgaven har blitt som den har blitt. Jeg vil begynne med å rette en stor takk til skolen hvor jeg har fått lov til å samle inn data, til min praksislærer som hjalp til med både støtte og organisering, og ikke minst til elevene som ville delta i prosjektet mitt. Jeg koste meg masse med å snakke om «Det usynlige barnet», og med å høre alle de ulike tolkningene av teksten. Min forestillingsverden har helt klart utvidet seg i tråd med dette arbeidet.

Takk til min veileder Elin, som har kommet med mange nyttige innspill og god hjelp gjennom hele masterarbeidet. Oppgaven hadde sett helt annerledes ut, og hadde nok bestått av mange flere tomrom, uten deg.

Takk til familie og venner hjemme, som har støttet og heiet på meg gjennom hele prosessen, både med masteren og alle disse årene på lærerutdanningen. Det har vært godt og betryggende å kunne dra hjem og vite at dere er der, og at dere heier på meg nå og på veien videre.

Sist, men absolutt ikke minst, vil jeg takke jentene på lesesalen. Det har blitt mange timer hvor vi har stirret inn i hver våre skjermer uten å ense hverandre, men også lange matpauser, lufteturer og festlige lag sammen. Det har vært et tungt semester, men det har vært litt lettere med dere.

Trondheim, mai 2023

Eva Mathilde Hansen

Innhold

Figuroversikt	xi
Tabelloversikt	xi
Transkripsjonsnøkkel	xi
1.0 Innledning	12
1.1 Bakgrunn for oppgaven	13
1.2 Valg av tekst for litterær samtale	14
1.3 Tidligere forskning	14
1.4 Oppgavens struktur	16
2.0 Teori	17
2.1 Litterær kompetanse	17
2.1.1 Litterære leseferdigheter og kunnskap om tekst	18
2.1.2 Litterære samtaler og barns litterære kompetanse	20
2.2 Litterære teksters ubestemthet	21
2.2.1 Ubestemthet og tomme rom	21
2.2.2 Ubestemthet i barnelitteratur	23
2.3 Fortelling og følelse	24
3.0 Presentasjon av «Det usynlige barnet»	27
3.1 Tove Janssons magiske Mummidal	27
3.2 Min lesning av novella	28
3.2.1 Usynlighetens representasjon	28
3.2.2 Kurer mot usynlighet	29
3.2.3 Følelsenes rolle	31
3.2.4 Forsøker teksten å fortelle oss noe?	31
4.0 Metode	33
4.1 Forskningsdesign	33
4.2 Datainnsamling	34
4.2.1 Forberedelse	35
4.2.2 Gjennomføring	37
4.3 Bearbeiding av datamaterialet	38
4.4 Min rolle	40
4.5 Forskningsetikk	41
5.0 Elevenes lesning av «Det usynlige barnet»	43
5.1 Usynlighetens representasjon	43
5.1.1 Hva vil det si å være usynlig?	43
5.1.2 Hvorfor blir Ninni usynlig?	45
5.2 Kurer mot usynlighet	47
5.2.1 Onsdagsgruppas løsninger	47
5.2.2 Tirsdagsgruppas løsninger	49

5.3 Følelsenes rolle.....	53
5.3.1 Årsaksattribusjon	53
5.3.2 Ninnis karakter	55
5.3.3 Usynlighet: positivt eller negativt?.....	57
5.4 Forsøker teksten å fortelle oss noe?.....	59
6.0 Oppsummerende drøfting	61
6.1 Litterær kompetanse i elevenes refleksjoner	61
6.1.1 Sammenfatting av funn.....	61
6.1.2 Samtalenes ulike karakter	62
6.2 Didaktiske implikasjoner	65
6.3 Kritiske blikk på eget prosjekt	66
6.4 Avrunding.....	68
Referanser	69
Vedlegg	73

Figuroversikt

Figur 1: Omskrivninger av «Det usynlige barnet».....	36
Figur 2: Transkripsjon med notater.....	39
Figur 3: Kategorisering av utsagn.....	39

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over tirsdag- og onsdagsgruppas litterære delkompetanser	63
---	----

Transkripsjonsnøkkel

(X)	Noe blir sagt, men jeg forstod ikke hva.
* *	Forklaring av noe som skjer.
... / .. / .	Indikerer at det er pause eller stopp i samtalen. Antall prikker indikerer hvor langt stopp.
/	Avbrytelse.
[]	Forklarer hvem det blir snakket om.
X: - Y: -	Noen sier noe samtidig.
X til Y:	Noen henvender seg til noen andre.

1.0 Innledning

Hvordan kommer litterær kompetanse til syne i fjerde-trinnslevers refleksjoner rundt novella «Det usynlige barnet»?

Dette er problemstillingen og fokuset for denne masteroppgaven. Temaet er litterær kompetanse, og hvordan det kommer til syne i gruppesamtaler om en tekst som tematiserer følelser. For å forklare litterær kompetanse, ser jeg til Örjan Torell (2001) og Åsmund Hennig (2019) sine definisjoner, i tillegg til at jeg trekker inn Martha C. Nussbaum (2016 [1997])¹ sitt begrep om *narrativ forestillingsevne*. Hvordan disse perspektivene henger sammen, forklarer jeg i [kapittel 2](#).

For å få tak i elevers refleksjoner, og dermed hvordan litterær kompetanse synliggjøres, har jeg valgt å gjennomføre gruppesamtaler om «Det usynlige barnet»² på 4.trinn. Teksten er en novelle skrevet av Tove Jansson, og er én av fortellingene om Mummitrollet og det som foregår i den magiske Mummidalen. Et gjennomgående tema i både novella og samtalen, er usynlighet og følelser. Dette har også satt spor i denne oppgaven, særlig fordi det er noe som har vekket interesse hos meg. Det synliggjøres for eksempel i tittelen, som er et elevutsagn fra de litterære samtalene.

At følelser er blant temaene i «Det usynlige barnet», er noe som gjør teksten godt egnet til litteraturarbeid i skolen. Et av de tverrfaglige temaene i læreplanverket Kunnskapsløftet 2020, er *demokrati og medborgerskap*. I norskfaget innebærer dette at elevene skal få «innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer», for å bidra til at de «utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.4). Det blir også påpekt i læreplanens overordnede del, at det å «kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Disse elementene har jeg tatt med inn i samtalene om «Det usynlige barnet», gjennom et blikk på karakterenes følelser.

Et slikt blikk på litteratur, går under det å kunne lese med innlevelse og empati. Dette er et ledd i Hennigs (2019) definisjon av begrepet litterær kompetanse, som også innebærer en rekke andre delkompetanser. Dette er noe jeg benytter meg av i denne oppgaven, og det viser at litterær kompetanse er et komplekst begrep som ikke enkelt kan forklares. Likevel kan man kort si at det omhandler kunnskaper og ferdigheter knyttet til litteratur. Dette kommer jeg tilbake til. Jeg vil også poengtere at følelser ligger som et bakteppe for denne oppgaven, men at målsettingen er å gjøre rede for hvordan fjerde-trinnslevene uttrykker litterær kompetanse.

¹ Kilden jeg tar utgangspunkt i her er et utvalg av Nussbaum sine tekster oversatt til norsk. Utvalget er gjort av Irene Engelstad. Engelstad har også skrevet innledningen hvor hun presenterer noe av det viktigste fra Nussbaums teorier. Det som refereres til her er enten hentet fra innledningen eller fra kapittelet om Den narrative forestillingsevne, hvilket originalt er fra 1997.

² Novella er en del av novellesamlingen *Det usynlige barnet og andre fortellinger* (Jansson, 2022 [1962]) og vil derfor refereres til i anførselstegn.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

«Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

Slik begynner beskrivelsen av kjerneelementet *tekst i kontekst* i læreplanen i norsk. Dette beskriver også ganske godt det jeg selv liker med litteratur. Etter min mening er det å leve seg inn i tekst, lære av tekst, og få innblikk i andre sine livssituasjoner (fiktive eller ikke), noe som gjør litteratur og litteraturarbeid interessant, spennende og nyttig. Det viser at litteratur kan brukes til ulike formål, både til underholdning og til læring.

Min interesse for litteratur og dens kompleksitet, er altså noe av bakgrunnen for denne oppgaven. Til grunn ligger også min forståelse av at litterære tekster kommer til liv i møtet mellom en tekst og dens leser. Louise M. Rosenblatt (1994, s.ix) skriver at «a text, once it leaves its author's hands, is simply paper and ink until a reader evokes from it a literary work – sometimes, even, a literary work of art.». Det vil si at en skriftlig tekst kun er blekk og papir uten leseren. Det er leseren som bringer teksten til liv og gjør den til noe *mer*. I dette ligger det en forståelse om at leseren er med på å skape meningsinnholdet i en tekst, ut ifra dens rammer og begrensninger. Dette er en retning innen leserorientert teori, som innebærer at leseren må danne forståelse for teksten gjennom å lese «mellom linjene» og fylle inn tekstens tomrom (Skardhamar, 2001, s.48). Tomrom er et begrep fra litteraturviteren Wolfgang Iser (1981), som omhandler det som ikke blir fortalt eksplisitt i teksten. En slik forståelse av at leseren spiller en vesentlig rolle i å skape teksten, gjør altså at jeg i denne oppgaven har et leserorientert perspektiv. Jeg fokuserer på hva som foregår hos leseren i møtet med en tekst, mer spesifikt hva slags litterær kompetanse elever tar i bruk til å reflektere rundt «Det usynlige barnet». Dette kan være relevant for skolens litteraturarbeid.

I skolen er det et selvsagt mål at elevene skal lære noe. Gjennom litteraturarbeid skal elevene både lære *om* og *av* litteratur, i tillegg til å lære *å* lese litteratur. De skal, for eksempel, lære om sjangertyper, om kjente og ukjente livssituasjoner som kan bidra til identitetsutvikling, og de skal lære å reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norskdidaktikeren Laila Aase (2005, s.106) poengterer at litteraturundervisningen skal lære elevene å *lese* og å *oppleve* litteratur, og at litterære samtaler spiller en avgjørende rolle i dette. Litterære samtaler kan bidra til å utvikle elevenes litterære kompetanse, fordi de tvinger dem til å stoppe og se tilbake på sine *egne* forståelser av teksten, og til å møte *andre* sine forståelser (Aase, 2005, s.106). Dette omhandler kunnskaper og ferdigheter tilknyttet litteratur, altså litterær kompetanse, og er et ledd i det å utvikle *literacy*-kompetanse. Literacy dreier seg om hvordan man skaper mening med tekster, og det innebærer en sammensatt og kompleks kompetanse som er påvirket av sosiale og kulturelle forhold (Blikstad-Balas, 2016, s.10). Blikstad-Balas (2016, s.10) påpeker at literacy har lagt premisser for norsk skole i lang tid, og at det kommer til syne i læreplanene gjennom vektlegging på at faglig kunnskap formidles via et språklig og kulturelt fellesskap. Literacy er noe som omhandler all tekst, men fordi jeg i denne oppgaven har hovedvekt på skjønnlitteratur, velger jeg å anvende begrepet litterær kompetanse.

1.2 Valg av tekst for litterær samtale

Bakgrunnen for valget om å forske på elevers møte med «Det usynlige barnet», er først og fremst mitt eget forhold til novella. Dette er en tekst som jeg er veldig glad i, noe det er flere grunner til. Jeg liker både teksten i seg selv, hva innholdet kan representere og jeg ser et didaktisk potensial i den. Mitt første ordentlige møte med novella var gjennom et [Facebook-innlegg](#) av Redd Barna. I denne perioden gikk en del av inntekten for mummikopper med illustrasjon av Ninni, det usynlige barnet, til Redd Barna. «Nominer en lærer som ser barna rundt seg og sørger for at de ikke forsvinner!» (Redd Barna, 2019), står det i innlegget. Her bruker Redd Barna «Det usynlige barnet» til å sette lys på hvilken rolle lærere kan ha for barn i skolen. Dette sitatet leser jeg som en anerkjennelse av lærere, og hvordan de har en påvirkningskraft som kan gjøre at elever opplever trygghet i bestemte situasjoner og i seg selv. Da jeg i etterkant leste «Det usynlige barnet», ble jeg helt oppslukt, og har siden brukt den som motivasjon til å bli lærer. Det var altså naturlig at «Det usynlige barnet» skulle stå i sentrum for denne masteroppgaven.

Novella består også av noen strukturer og tema som gjør den egnet til litteraturarbeidet i skolen. Den omhandler følelser og mellommenneskelige relasjoner, og den er velbalansert når det gjelder utfordringer. Med dette mener jeg at teksten er ganske åpen, men ikke *for* åpen, da det er noen klare føringer i den. Det gjør at novella kan leses og forstås på ulike måter, noe som kan gjøre den interessant å lese med fjerdedtrinnever. Hva slags nivå leser de den på? Hvordan forstår de usynligheten i fortellingen? Trekker de linjer til virkeligheten? Dette er tema jeg kommer inn på.

Ved å bruke «Det usynlige barnet» i en undervisningssituasjon, kan elevene få innblikk i hvordan litteratur består av tomrom som det kan være spennende å utforske i fellesskap, fordi ulike lesere vil forstå de ulikt. Det er altså en tekst som passer godt til å oppleve, utforske og reflektere rundt litteraturens muligheter. Temaene gjør den også godt egnet til å øve på å sette seg inn i andre sitt sted, og dermed til å forstå både egne og andre sine livssituasjoner. Dette samsvarer med læreplanens intensjoner for skolens litteraturarbeid.

For å oppnå disse intensjonene, kan litterære samtaler være en god arbeidsmåte. Da vil elevene kunne oppleve, utforske og reflektere rundt teksten i fellesskap, noe som kan bidra til å utvikle deres litterære kompetanse. Elevene vil også kunne øve seg på å sette seg inn i medelever sine forståelser, samtidig som de prøver å forstå de fiktive karakterene. Dette kan være positivt for utviklingen av evnen til empati. Samtidig kan dette bidra til å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, da de blir nødt til å sette ord på egne refleksjoner, lytte til andre sine utsagn og samhandle om å bygge en forståelse for teksten. Muntlige ferdigheter er en av de grunnleggende ferdighetene som skolen skal jobbe med i alle fag, og som beskrives som nødvendige for både faglig læring og utvikling av identitet og sosiale relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed kan samtaler om «Det usynlige barnet» være relevant for flere av læreplanens intensjoner.

1.3 Tidligere forskning

Tove Janssons fortellinger fra Mummidalen kan sies å ha tatt verden med storm, og i dag kan du ikke gå inn i en kjøkkenbutikk uten å få øye på de berømte mummikoppene. «Det usynlige barnet» er en av de mer kjente mummifortellingene, og den er, ifølge Boel Westin (2007, s.364), blitt mye brukt i terapeutiske sammenhenger. Likevel har jeg hatt

problemer med å finne forskning knyttet til novella. Søker man på «Det usynlige barnet» på Google Scholar, kommer det mange treff, men de omhandler stort sett ikke denne teksten. Jeg har funnet to utgivelser som knytter novella til et didaktisk perspektiv, en artikkel som tar opp identitet og selvforståelse i tilknytning til novella, samt en masteroppgave som blant annet ser på usynlighet i Mummidalen.

Den svenske masteroppgaven *En studie av karaktärerna i Tove Janssons litterära verk Det osynliga barnet* (Sundqvist og Mukkonen, 2021) peker på hvordan novella kan åpne for å snakke med elever om spørsmål knyttet til skolens verdigrunnlag. De skisserer et didaktisk potensial i forbindelse med pedagogisk teori. Den andre kilden jeg fant tilknyttet didaktikk, var bokkapittelet «*Det usynlige barnet*» - følelser i perspektiv (Drangeid, 2014, s.146-158), hvor Magne Drangeid analyserer novella med hovedvekt på følelser. I artikkelen *Social mirrors. Tove Jansson's Invisible Child and the importance of being seen* bruker Joona Taipale (2016) novella til å undersøke viktigheten av å bli sett for å bygge en samstemt og riktig selvforståelse, i et terapeutisk perspektiv. Masteroppgaven til Marie Alming, *Den Fantastiske Mummidalen – et barnevennlig paradys? – usynlige, uhyggelige og (u-)hjemlige rom i Mummihuset* (2008), fokuserer på tekst-interne problemstillinger i mummibøkene, deriblant usynlighet. Disse utgivelsene viser blant annet at usynligheten i novella kan knyttes til mer enn den konkrete betydningen av begrepet, hvilket er noe også jeg belyser. Jeg kommer til å trekke frem Drangeid (2014) sitt bokkapittel under [Min lesning av novella](#), men vil ikke peke tilbake til de andre kildene.

Det overordnede temaet *litterær kompetanse*, var derimot lettere å finne forskning på. Litterær kompetanse er et begrep som dukker opp i mye fagdidaktisk litteratur, og som har blitt forsket på i relativt stor grad. Kari Anne Rødnes (2014) har gjennomført en metastudie hvor hun belyser *erfaringsbasert* og *analytisk* inngang til litteraturarbeid i skolen, gjennom å undersøke skandinavisk litteraturredidaktisk forskning. Dette er tilnærminger som har blitt mye brukt i skolen, og det er dimensjoner vi finner igjen i en mengde faglitteratur (Rødnes, 2014, s.1). Rødnes (2014) argumenterer for at disse tilnærmingene ikke kan ekskludere hverandre, og at begge har en klar plass i klasserommet. Forskningen viser at personlige tekstinn ganger skaper engasjement, mens analytiske innganger er nødvendig for å utvikle elevenes tekstkompetanse. Altså må man få erfaringer med begge tilnærmingene for å utvikle en bred litterær kompetanse. Denne balansen finner vi også i Örjan Torell (2001) sin operasjonalisering av begrepet litterær kompetanse. Han gjør en tredeling der det personlige aspektet ligger i det han kaller *konstitusjonell kompetanse* og *overføringskompetanse*, mens det analytiske ligger i *performanskompetansen* (norsk oversettelse hentet fra Myren-Svelstad, 2020). Dette er noe jeg tar i bruk til å svare på problemstillingen, og jeg vil derfor utdype hva det innebærer, i [kapittel 2.1](#).

Denne tredelte forståelsen av litterær kompetanse er det som ligger til grunn for Torell, von Bonsdorff, Bäckman og Gontjarova (2002) sitt forskningsprosjekt *Literary Competence as a Product of School Culture*, hvor de undersøker og sammenligner den litterære kompetansen til studenter fra Russland, Finland og Sverige. De konkluderte med at russiske studenter totalt sett hadde en høyere grad av litterær kompetanse enn svenske og finske studenter, da de svenske og finske hadde en tendens til å koble teksten for mye til egne liv, og dermed miste grepet om teksten (Torell et al. i Kjelen, 2014, s.58³). Denne tendensen var noe som også Hallvard Kjelen (2014) fant i sin

³ Jeg har ikke klart å få tak i publikasjonen til Torell et al. (2002), og vil derfor henviser til Kjelen sin beskrivelse av resultatet. Dette gjør jeg også videre i oppgaven.

forskning på litteratur med en gruppe norske lærerstudenter. Han påpeker at studentene viste lite grad av variasjon i den litterære kompetansen (Kjelen, 2014, s.66). For å finne en mulig årsak til disse funnene, gjør Kjelen en kobling til skolens litteraturundervisning. Han viser blant annet til doktoravhandlingen sin fra 2013, hvor han fant at lærerne fokuserte på at elevene skulle bli *glade* i å lese, fremfor *gode* til å lese (Kjelen, 2014, s.66). Med andre ord kan skolens fokus ha ført til lite variert litterær kompetanse blant norske studenter. Ottesen og Tysvær (2017) har studert skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet i skolen, og finner tilsvarende litteraturfokus der. De poengterer at det blir lest mye litteratur i skolen, men at det ikke blir snakket om, slik at litteraturens potensial ikke blir utnyttet. Altså kan man si at studien viser at privatisert mengdelesing er noe lærerne bruker som et ledd i å utvikle elevenes litterære kompetanse. Ganer og Skardhamar (1994) sin undersøkelse fra 20 år tidligere, viser at skolene også på den tiden hadde lite bearbeiding av litteraturen som ble lest, og at lærerne ga tegn til å tro at mengdelesing var best egnet til å utvikle litterær kompetanse. Også her blir det antydning at samtaler kan være med på å øke tekstforståelsen, da flere elever selv uttalte at de forsto teksten bedre av å snakke sammen (Ganer og Skardhamar i Skardhamar, 2001, s.75).

Slik jeg forstår den tidligere forskningen, viser norske studenter lav litterær kompetanse, fordi de mister grepet om teksten gjennom for stor kobling til personlige aspekter. Dette kan henge sammen med hvordan skolene jobber med litteratur. Dersom det hadde vært mer fokus på å snakke om tekstene som leses, ville tekstens potensial kunne utnyttes, og dermed øke elevenes litterære kompetanse. Dette er noe jeg ser tegn til i denne oppgaven.

Mitt prosjekt vil være et tilskudd til kunnskapsdatabasen om litterær kompetanse hos barneskoleelever. Det kan gi innblikk i hva slags litterær kompetanse elever drar veksler på i litteraturarbeid rettet mot tekstinnhold og temaet følelser. Prosjektet kan også gi inspirasjon til å bringe «Det usynlige barnet» inn i skolen.

1.4 Oppgavens struktur

Etter dette innledningskapittelet vil jeg presentere teori jeg anser som aktuell til å svare på problemstillingen. Dette omhandler litterær kompetanse, litterære teksters ubestemthet og følelser i fortellinger. Videre legger jeg frem en presentasjon av «Det usynlige barnet», hvor jeg belyser litt av historien til fortellingene fra Mummidalen, og forklarer hvordan jeg forstår novella. I neste kapittel, Metode, forklarer jeg oppgavens hva, hvordan og hvorfor. Her presenterer jeg forskningsdesignet, hvordan jeg har samlet inn data og bearbeidet datamaterialet, og jeg reflekterer rundt min rolle i dette prosjektet, samt forskningsetikk. Gjennomgående i kapittelet er at jeg forklarer hvilke valg jeg har tatt og hvorfor. Etter dette, i analysekapittelet, undersøker og analyserer jeg utdrag fra det innhentede materialet, altså samtalene jeg har gjennomført med de deltakende fjerde-trinns elevene. Her bruker jeg det jeg presenterte i teorikapittelet til å si noe om hvordan litterær kompetanse kommer til syne i elevenes refleksjoner rundt «Det usynlige barnet». Dette sammenfatter og oppsummerer jeg i det neste og siste kapittelet. I dette kapittelet belyser jeg også didaktiske implikasjoner og kritiske blikk på mitt eget prosjekt, før jeg til slutt oppsummerer og avrunder oppgaven. God lesing!

2.0 Teori

For å kunne si noe om hvordan elever reflekterer rundt «Det usynlige barnet» og hvordan de tar i bruk litterær kompetanse, vil jeg begynne med å belyse noen relevante temaer fra litteraturvitenskapen. Litterær kompetanse er et komplekst begrep som kan romme mye, derfor tar jeg utgangspunkt i Örjan Torell (2001) og Åsmund Hennig (2019) sine definisjoner for å avgrense det. I forbindelse med dette ser jeg også på hvordan barn og voksne kan uttrykke litterær kompetanse, samt litterære samtaler. Jeg vil videre peke på noen strukturer i litterære tekster som er aktuelle for «Det usynlige barnet», og som kan påvirke elevenes refleksjoner. Dette omhandler tekstens ubestemthet og følelsenes rolle i litteratur. Delkapittelet om tekstens ubestemthet bygger hovedsakelig på Wolfgang Iser (1981) sine teorier. Jeg knytter dette til Umberto Eco (1994) sine tekstlige stier, og hvordan fortellinger kan ha ulike *adressater*. For å belyse hvilken rolle følelser kan ha for fortellinger, peker jeg på begrepene *emosjonelle triggerfigurer* og *årsaksattribusjon* fra den affektive narratologien, i tillegg til Martha C. Nussbaum (2016 [1997]) sitt begrep om *narrative forestillingsevner*.

2.1 Litterær kompetanse

Örjan Torell (2001) har konstruert en modell hvor han deler litterær kompetanse inn i tre komponenter: *konstitusjonell kompetanse*, *performanskompetanse* og *overføringskompetanse*. Den konstitusjonelle kompetansen er vår naturlige og medfødte evne til å skape fortellinger, mens performanskompetanse dreier seg om mer analytiske ferdigheter hvor man bruker innlærte litterære konvensjoner til å lese tekster. Hallvard Kjelen (2014, s.57) påpeker at det er performanskompetansen som skolen kan påvirke i størst grad, gjennom undervisning knyttet til begrep og analysestrategier, og strukturerte samtaler om litteratur. Overføringskompetansen er en fortolkningsstrategi hvor man relaterer teksten til eget liv og erfaringer. Denne strategien tillater lesere til å bruke sin konstitusjonelle kompetanse i møtet med litteratur, men Torell (2001, s.377-378) poengterer at det er viktig å anerkjenne distansen som er mellom teksten og virkeligheten. Balansen mellom performans- og overføringskompetanse er altså viktig. Dersom det relateres for mye til eget liv, vil man miste grepet om teksten, men er fokuset kun på det litteraturfaglige, vil det unike i hver enkeltes lesning⁴ gå tapt. Litterær kompetanse består dermed av vår menneskelige evne til å skape fortellinger, analytiske ferdigheter, og evne til å ta i bruk egne erfaringer i tekstmøtet. Dette finner vi også i Hennig (2019) sin beskrivelse av litterær kompetanse. Han skriver at litterær kompetanse består av «ferdighet i å lese litterære tekster, samt kunnskap om tekst, kontekst og lesing» (Hennig, 2019, s.75). Dette dreier seg blant annet om å kunne leve seg inn i en tekst, å lese engasjert og oppmerksomt, kunnskap om teksttyper, sjangre og litteraturhistorie, og kjennskap til ulike måter å lese tekst på (Hennig, 2019, s.76). Her finner vi altså elementer som både går på analytiske kunnskaper og personlige egenskaper.

Jeg har valgt å bruke både Torell og Hennig sine definisjoner av litterær kompetanse i denne oppgaven, da de sammen utfyller hverandre og passer godt til mitt datamateriale. I materialet, de litterære samtalene, har jeg sett at elevene bruker litterære

⁴ I løpet av oppgaven bruker jeg både begrepet «lesing» og «lesning». «Lesing» tilsvarer selve aktiviteten å lese, mens «lesning» handler om vår forståelse og tolkning av en tekst. Hennig (2012, s.14) skriver at «begrepet «lesing» er prosessorientert, mens «lesning» er produktorientert».

delkompetanser som hører inn under disse definisjonene. Dermed gir de sammenlagt et større begrepsapparat til å analysere samtalene og kunne si noe om hvordan elevenes litterære kompetanse kommer til syne. Det er både likhetstrekk og forskjeller mellom definisjonene. Hennig (2019) har utarbeidet en liste med litterære delkompetanser basert på sitatet jeg viste i forrige avsnitt. Disse kan sees i sammenheng med Torell sin tredeling av begrepet, ved at de peker på mer spesifikke evner og kunnskaper som kan ligge i konstitusjonell kompetanse, performanskompetanse og overføringskompetanse. Likevel belyser de ikke *alt* som kan ligge i Torell sine delkompetanser, for eksempel er det lite som går under overføringskompetanse i Hennigs definisjon. Dette er et perspektiv som kom til uttrykk i de litterære samtalene. Ergo blir både Torell og Hennig sine begrep relevante til å forklare hva fjerdedtrinnslevene i dette prosjektet tar i bruk til å reflektere rundt «Det usynlige barnet». Jeg har også sett at elevene bruker *narrativ forestillingsevne*, hvilket er et begrep fra Martha C. Nussbaum (2016 [1997]). Dette henger sammen med de nevnte definisjonene av litterær kompetanse, noe jeg kommer tilbake til i [kapittel 2.3](#).

2.1.1 Litterære leseferdigheter og kunnskap om tekst

«Litterær kompetanse inkluderer ferdighet i å lese litterære tekster, samt kunnskap om tekst, kontekst og lesing⁵», skriver Hennig (2019, s.75). For å videre belyse hva som inngår i litterær kompetanse, har han utarbeidet en liste med delkompetanser som tilhører de fire aspektene han peker på i sitatet. Disse aspektene kaller han *litterære leseferdigheter, kunnskap om tekst, kunnskap om kontekst og kunnskap om lesing*. Her vil jeg kun belyse *litterære leseferdigheter* og *kunnskap om tekst*, da jeg mener dette er mest relevant for spørsmålene jeg stilte elevene, og dermed også det jeg fikk av materiale. I de litterære samtalene fokuserte jeg på temaene usynlighet og følelser i «Det usynlige barnet». Samtalene har dermed flest ytringer som går under de to nevnte aspektene til Hennig (2019). Jeg har valgt å hovedsakelig fokusere på det elevene gir uttrykk for av kompetanse, framfor det de *ikke* viser. Jeg har heller ikke fokus på å plassere teksten i en kontekst, eller å se på ulike lesestrategier. Dette gjør at de to siste aspektene blir mindre relevante.

Under *litterære leseferdigheter*, stiller Hennig opp seks delkompetanser (se under). Jeg vil komme inn på alle disse. Når det gjelder aspektet *kunnskap om tekst* vil jeg kun trekke frem fire av seks delkompetanser. Disse fire beskriver noe jeg ser i materialet, mens de to utelatte ikke kommer like mye til syne. Igjen har jeg valgt å belyse de delkompetansene som jeg mener fremtrer i datamaterialet, og ikke fokusere på det elevene *ikke* viser. De to delkompetansene jeg har utelatt innen *kunnskap om tekst*, er «kunnskap om litterære virkemidler og begreper» og «kunnskap om fortellingsstrukturer og bildespråk» (Hennig, 2019, s.76). Dette er utvilsomt sentralt i forståelsen av hva litterær kompetanse er, og de inngår også i litteraturarbeidet i skolen. De er utelatt her fordi samtalene ikke berørte disse områdene i like stor grad.

Jeg vil videre legge frem en oversikt over det Hennig inkluderer i aspektet han kaller *litterære leseferdigheter*, og hvordan jeg forstår dette. Deretter presenterer jeg de relevante delkompetansene under Hennigs oppramsing av aspektet *kunnskap om tekst*, og min forståelse av disse.

⁵ Forfatterens kursivering.

Ifølge Hennig (2019, s.76) innebærer *litterære leseferdigheter* dette:

- Evne til å danne rike forestillingsverdener, blant annet ved å lese oppmerksomt lenge nok til å stige inn i fiksjonen og ved å lese på en aktiv måte der vi bruker fantasi og intellekt for å fylle ut tomme rom i teksten
- Evne til å lese med innlevelse, det vil si å lese med empati med fiktive personer og med åpenhet for ulike tenkemåter og kulturer
- Evne til å lese prøvende, det vil si innforstått med at en litterær tekst kan være tvetydig og åpen
- Ha utholdenhet nok til å gå eventuelle omveier og blindveier og innse at det kan ta tid før vi finner frem til en mer sikker oppfatning av det teksten forteller oss
- Være villig til å ta den risikoen det er å mene noe om en tekst, og da gjerne mene noe som strider med det andre lesere før oss har ment om denne teksten
- Evne til å lese litteratur som en pågående prosess

Aspektet handler kort sagt om leseren og hvordan hen møter en tekst. Det innebærer blant annet evnen til å lese med fantasi, utholdenhet og empati. Her er altså leseren i sentrum. Disse punktene vil bli belyst i forbindelse med relevant teori i løpet av kapitlet.

Det første punktet handler om evnen til å danne forestillingsverdener, noe som er vesentlig for å lese litteratur. Judith Langer (2011, s.10) forklarer forestillingsverdener som tekstverdener bestående av forståelsen som en person har på et gitt tidspunkt. De er en funksjon av personens erfaringer, følelser, intensjoner og kunnskaper. Langer (2011, s.11) forklarer at verdenene alltid er *i* endring eller *åpne for* endring. Når man leser en tekst vil forestillingsverdenene dermed endres ettersom fortellingen utfolder seg og man får mer informasjon. Da vil noen ideer bli mindre relevante, noen bli revidert, og andre vil oppstå. Dette kan også forekomme *etter* lesingen, for eksempel gjennom innsikt i andre sine tanker. Hennig (2012, s.13) beskriver forestillingsverdenene som mentale bilder av blant annet miljøet og figurene i den litterære fortellingen. Han påpeker at forestillingene tar utgangspunkt i både tekst og personlighet. Evne til å danne rike forestillingsverdener er altså en prosess som inngår i litterær kompetanse. Dette henger sammen med Torells konstitusjonelle kompetanse, da det omhandler en evne til å skape fortellinger. Både performans- og overføringskompetanse spiller også inn, ved at det er elementer som bygger forestillingene. Denne forestillingsevnen er vesentlig for å bringe litteratur til liv. Uten dette vil litterære tekster, som nevnt [innledningsvis](#), kun være blekk på papir.

De relevante punktene under *kunnskap om tekst* er:

- Analytisk kunnskap, det vil si kunnskap om hvordan vi fanger opp spor for å argumentere for vår lesning av tekstens mening
- Evne til å vurdere lesninger opp mot hverandre
- Kunnskap om ulike teksttyper og sjangrer
- Forståelse for hva en tekst kan bety for virkeligheten (Hennig, 2019, s.76)

Dette aspektet er generelt knyttet til performanskompetanse, da det dreier seg om litterære strukturer og kunnskap som er relevant for tekstanalyse. Delkompetansen analytisk kunnskap dreier seg om å kunne bruke teksten til å begrunne hvorfor man forstår den som man gjør, noe som også krever evne til å lese oppmerksomt, altså

litterær leseferdighet. Dette er relevant for å kunne svare på spørsmål til en tekst og å begrunne svarene sine, noe som skjer i de litterære samtaler jeg undersøker senere. Dette henger sammen med det neste punktet, evne til å vurdere lesninger opp mot hverandre. For å kunne vurdere ulike lesninger opp mot hverandre, må man kunne begrunne hvorfor man vurderer som man gjør. Dette aktualiserer performanskompetanse i form av analytisk kunnskap og kunnskap om sjangrer og teksttyper, hvilket er det første og tredje punktet. Den fjerde delkompetansen, forståelse for hva en tekst kan bety for virkeligheten, peker på en evne til å overføre tekstens betydning til virkelighet. Her er man altså nødt til å kunne se sammenhenger mellom den fiktive verdenen og eget liv, noe som er essensen i Torells (2001) overføringskompetanse.

2.1.2 Litterære samtaler og barns litterære kompetanse

Litterær kompetanse innebærer altså en rekke ulike kunnskaper og ferdigheter. Dette er kompetanse som barn har mye av. Hennig (2019, s.77) trekker frem at barn kjenner til mange måter å forstå og lese tekster på, og at de er særlig gode på innlevelse. Ifølge han har barn mye større evne til å leve seg inn i tekst enn det voksne har. Det er altså ikke slik at voksne automatisk har *mer* litterær kompetanse enn barn, men man har gjerne ulik *type* kompetanse. Likevel trekker Hennig (2019, s.77) frem at voksne, her lærere, hovedsakelig har mer leseerfaring enn elevene. Dette gjør at man bør skille mellom kompetanse basert på livserfaring og utdanning, og kompetanse basert på evner og teksterfaring. Altså et skille mellom konstitusjonell kompetanse og overføringskompetanse på den ene siden, og performanskompetanse på den andre.

I møte med og samtale om en tekst, kan det være utfordrende for både barn og voksne å formidle denne kompetansen. Hvordan man responderer på en tekst er noe som skjer internt i hver leser, og det kan være vanskelig å uttrykke. Man vil uansett aldri kunne oppleve hva som skjer i andre sine hoder. Hennig (2019, s.78) skriver: «Jo yngre og mindre erfaren leseren er, desto mer utfordrende kan det være å gi uttrykk for egen respons på en tekst». Altså har barn gjerne større vansker med å uttrykke hvordan de møter og forstår teksten, noe som kan gjøre det utfordrende å si noe om deres litterære kompetanse. Dette tilsier at vi må differensiere mellom elevenes faktiske kompetanse og hvordan den kommer til uttrykk (Hennig, 2019, s.79). Med inspirasjon fra litteraturredaktøren Vibeke Hetmar, skiller derfor Hennig (2019, s.81; 2012, s.20) mellom litterær kompetanse og *litterær faglighet*. Litterær faglighet beskrives som evnen til å bruke og kommunisere den litterære kompetansen. Dette er noe som hovedsakelig kommer til syne i sosiale situasjoner, for eksempel litterære samtaler. Her forholder jeg meg til begrepet litterær kompetanse når jeg forklarer hva elevene i prosjektet uttrykker.

Laila Aase (2005, s.106) beskriver litterære samtaler som klassesamtaler hvor man undersøker litterære tekster med utgangspunkt i deltakernes leseerfaringer. Hun skriver videre at «samtalen bygger på en kollektiv leseerfaring som i stor grad er styrt gjennom teksten» (Aase, 2005, s.110). Det vil si at deltakerne i litterære samtaler sammen utforsker et litterært verk ved å utveksle tanker, meninger og teorier om den. Slik skaper samtalen en felles leseerfaring, da deltakerne samarbeider om å bygge forståelse for teksten. Litterære samtaler handler altså kort sagt om å utforske et litterært verk sammen med andre. Skaftun og Michelsen (2017, s.191) påpeker at det viktigste formålet med slike samtaler, ikke er å skulle bli enige om en felles forståelse. Formålet er heller at man begrunner egne tolkningsforslag, lytter og tar stilling til andres ytringer, og at man går inn i forhandlinger om hvordan teksten skal forstås. Slik vil man kunne

utforske tekstens potensial, samtidig som man oppøver muntlige ferdigheter, noe norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.4).

Litterære samtaler vil være preget av forskjellige vilkår, og det er derfor vanskelig å skulle utforme generelle retningslinjer for hvordan de bør gjennomføres. Vilkårene er knyttet til både tekstens karakter, deltakernes personlige egenskaper, og til ytre forhold (Aase, 2005, s.109). Dette tilsier at elevenes uttrykk av litterær kompetanse er påvirket av ulike faktorer. For eksempel kan det å være en del av en gruppe, gjøre at de enkeltes responser blir modifisert, ifølge Hennig (2019, s.78). Her vil noen deltakere kunne påvirke andre sine responser, blant annet kan andres latter gjøre at man ler selv, eller personlig dårlig kjemi eller en vrangvillig elev kan ødelegge gruppesamtalen (Skaftun og Michelsen, 2017, s.204). Gruppedynamikk vil dermed spille en vesentlig rolle for hva de enkelte uttrykker. Er man trygg på gruppa sin vil det være lettere å si det man tenker, i motsetning til om man føler seg utrygg. En av de *litterære leseferdighetene* går på å ha mot til å mene noe om en tekst. Dette kan gruppedynamikken påvirke, og det kan videre ha en innvirkning på hvordan den litterære kompetansen synliggjøres. Hennig (2019, s.163) påpeker at det å være fire stykker i en gruppe kan fungere godt. Da vil de fleste tørre å ytre seg, samtidig som det er stor nok gruppe til å få i gang diskusjoner og meningsutvekslinger. I litterære samtaler kan dette føre til at man utvikler seg som leser, fordi man både får innblikk i andre lese måter og kan utvikle sin egen tekstforståelse ved å språkliggjøre den (Aase, 2005, s.107). Slik gjør litterære samtaler at deltakerne får tilgang til nye perspektiver som kan påvirke forestillingsverdenene deres. Dette kan åpne barns øyne for at det faktisk finnes mange ulike måter å forstå den samme teksten på. Litterære samtaler kan dermed være nyttige for å få frem og utvikle elevers litterære kompetanse, men gruppedynamikken vil påvirke samtalen karakter og det eventuelle læringsutbyttet. Dette er noe jeg belyser og kommenterer ved samtale jeg har gjennomført i dette prosjektet.

Andre rammefaktorer som vil kunne ha en effekt på samtalen og elevenes uttrykk av litterær kompetanse, er temaet, spørsmål, tid og romsituasjon. Den utvalgte teksten vil også påvirke samtalen karakter, for eksempel gjennom dens grad av ubestemthet.

2.2 Litterære teksters ubestemthet

2.2.1 Ubestemthet og tomme rom

«Det usynlige barnet» er en novelle som kan leses og forstås på ulike måter. Dens grad av *ubestemthet* er med på å åpne teksten for ulike tolkningsmuligheter. Wolfgang Iser (1981, s.127) påpeker at litterære teksters ubestemthet er det viktigste koblingsleddet mellom teksten og leseren.

At en tekst er ubestemt innebærer at den ikke formidler alt klart og tydelig, og at leseren må være med på å avgjøre hva teksten forteller. Dette skjer i ulike grader. Iser (1981, s.104) hevder at alle litterære tekster er et samspill mellom tekst og leser, og at tekstens mening skapes gjennom leseprosessen. Altså må leserne være aktive deltakere i leseprosessen, men graden av deltakelse vil variere ut ifra informasjonen som teksten tilbyr. Dersom teksten er lite bestemt, vil leseren bli sterkere involvert i meningsskapingen av teksten, eller med Iser (1981, s.105) sine ord: «virkeliggjørelsen av deres mulige intentioner». Graden av ubestemthet påvirker dermed hvordan vi leser og forstår en tekst. Et vesentlig element som avgjør tekstens ubestemthet, er dens bruk av

tomme rom. Iser (1981, s.109) hevder at det litterære objektet, det teksten virkelig dreier seg om, etableres ved at teksten legger frem en rekke bilder eller aspekter, som til sammen skaper og tydeliggjør objektet for leserne. Slike aspekter vil kunne støte sammen og skape et rom for fortolkning, hvilket defineres som tomme rom (Iser, 1981, s.110). Slik jeg forstår det, er tomme rom steder i teksten hvor noe uteblir ved at informasjonen er uskrevet eller ikke eksplisitt uttalt. Da blir vi som lesere nødt til å bruke vår forståelse til å fullføre bildet. Iser (1981, s.111-112) hevder videre at tomrom er nødvendige for å oppnå tekstens hensikt, og at de gir leserne et tilbud om å medvirke i tekstskapingen.

I skolekontekst kan det være hensiktsmessig å bruke tekster med mer tomrom, da forutsigbare, enkle tekster kan, ifølge litteraturforsker og litteraturlærer Martin Blok Johansen (2019, s.131), virke lite engasjerende på elevene. Han argumenterer for at det han kaller *abstruse tekster* bør ha en plass i skolen. Dette er tekster som i utgangspunktet ikke er tiltenkt barn, og som vanligvis ikke blir brukt i skolen. Tekstene forklares som vanskelige, men bestående av estetisk storhet (Johansen, 2019, s.171). Abstruse tekster er altså utfordrende, men gode tekster som burde ha en plass i skolen, da de kan skape interesse og engasjement. Dette kan gi elevene motstand som krever at de fortsetter å utforske teksten, hvilket kan bidra til å utvikle deres litterære kompetanse. Tomrom og ubestemthet er noe som kan gjøre tekster abstruse, og de gjør, som nevnt, at mottakeren blir aktivt deltakende i leseprosessen. Dette kan videre gjøre litterære samtaler mer interessante, da deltakerne kan komme med svært ulike forståelser som gir grunnlag for diskusjon og mer utforskning av tekstens mulighetsrom. Hennig (2019, s.76) påpeker at det å lese aktivt og fylle tomrom med intellekt og fantasi, er en del av det å danne rike forestillingsverdener. For å fylle dem må man bruke både personlige erfaringer og litterære konvensjoner, altså kunnskap tilknyttet overføringskompetanse og performanskompetanse. Slike tekster kan dermed være nyttige til å aktivere og utvikle elevenes litterære kompetanse.

Ved at tomrommene overlater noe av meningsskapingen til leseren, er de med på å avgjøre tekstens ubestemthet. Stor grad av ubestemthet gjør at en tekst kan leses på mange måter, noe som kan medføre at man aldri blir helt ferdig med teksten, da man ikke får et klart bilde av den. Tomrommene kan stadig fylles på ulike måter, både med bakgrunn i leserens erfaringer og tekstens detaljer. Dette gjør at ikke engang forfatteren vil ha full oversikt over tekstens muligheter, fordi den skaper meninger som forfatteren ikke hadde tenkt på (Hennig, 2019, s.80). Slik kan lesingen bli svært interessant. Likevel kan en tekst bli *for* ubestemt. Dersom teksten ikke gir nok føringer, kan den overstige en toleransegrense, og leseren vil bli satt på prøve (Iser, 1981, s.105). Blir utfordringen for stor, kan det gjøre leseren demotivert. Dette er noe læreren må ta i betraktning når hen skal velge tekster å ta med inn i klasserommet. Det gjelder å finne litteratur med en balanse av ubestemthet hvor teksten er interessant, men ikke for vanskelig for målgruppa. Dette mener jeg er noe «Det usynlige barnet» klarer godt. Her er det både føringer og tomrom som åpner for utforskning og ulike forståelser.

Tekster med stor grad av ubestemthet kan også omtales som *åpne* tekster, da de tilbyr mange ulike tolkningsmuligheter. Motsetningsvis kan vi kalle utvetydige tekster som *ikke* åpner for ulike fortolkninger, for *lukkede* tekster (Eco, 1981). Lukkede tekster kan anses som 'enkler' enn de åpne, da de krever mindre medvirkning fra leseren. Umberto Eco (1994, s.15) beskriver fortellende tekster som en skog av stier, hvor vi som lesere blir tvunget til å velge hvilken vi skal følge. Stiene representerer ulike måter å forstå teksten på. Ut ifra dette kan man si at lukkede tekster vil bestå av klare og tydelige stier som

gjør teksten lett å forstå, mens åpne tekster består av flere, mindre tydelige stier. Eco (1994, s.16) påpeker også at man i enhver tekst kan velge å gå utenfor de opplagte stiene. Når en tekst er tvetydig og består av flere diffuse stier, kan det nok også bli enklere å gå utenfor stiene. Da vil man allerede ha flere valgmuligheter og er nødt til å reflektere aktivt, slik at man kanskje ser andre muligheter enn teksten i utgangspunktet legger opp til, eller man reflekterer seg ut av den. Her kan leserens forestillingsevne være noe som skaper nye stier. Møte med disse teksttypene vil kreve ulik grad av litterær kompetanse, for eksempel kan åpne tekster kreve mer utholdenhet og evne til å lese prøvende for å navigere seg blant stiene, enn lukkede tekster gjør. Dette er *litterære leseferdigheter* som innebærer forståelse for at tekster kan være tvetydige, og at det dermed kan ta tid å danne en klar oppfatning av teksten (Hennig, 2019, s.76). «Det usynlige barnet» kan sies å ha flere stier, noe jeg viser i [kapittel 3.2](#).

2.2.2 Ubestemthet i barnelitteratur

Tomme rom er noe vi finner i litteratur for både barn og voksne, men i ulik grad. Barnelitteratur kan defineres som «litteratur som er laget for barn, som gjerne handler om barn, og som handler om *temaer av interesse for barn*» (Stokke og Tønnesen, 2018, s.19). I barnelitteratur vil det ofte være en fortellerstemme eller andre former for tilrettelegging som fyller inn og forklarer noe av det som kan være vanskelig å forstå, slik at teksten blir tilpasset mer uerfarne lesere (Stokke, 2018, s.244). Her gjør tilpasningen at tomrommene blir redusert. Mange tomrom fordrer altså mer litterær erfaring, hvilket tilsier at tekster med stor grad av ubestemthet kan bli utfordrende og lite fengende for barn. Når dette er sagt, er det viktig å påpeke at noen litterære tekster slår godt an blant både barn og voksne.

Barbara Wall presenterte i 1991 begrepene *single*, *double* og *dual address*, som forklarer hva slags målgruppe en litterær tekst henvender seg til. Litteratur med fortellerstemme som henvender seg til kun barn eller kun voksne, har en *single address*. Henvender fortellerstemmen seg til voksenleseren over barnets hode er det en *double address*. Hvis fortellerstemmen mestrer å tale til både barneleseren og voksenleseren, har den en *dual address* (Ommundsen, 2010, s.34). Nikolajeva (2017, s.45) poengterer at den doble adressaten er en negativ tilstand, mens *dual*, som hun kaller samtidig tiltale, er positiv. Hvilken målgruppe teksten treffer, vil avhenge av dens grad av ubestemthet. Dersom teksten har store tomrom og krever mye av leseren, vil den bli utfordrende og kan miste barneleseren. Dette gjør at teksten får en dobbel adressat, fordi fortellerstemmen taler mer til de voksne leserne enn barna. Er teksten derimot for lukket vil den bli kjedelig for den voksne leseren. For å ha en *dual address*, må teksten altså være godt balansert.

En måte å skape en slik balanse, kan være gjennom *ambivalens*. Ambivalens innen barnelitteratur dreier seg om at tekster på ulike måter blir dratt i flere retninger, hovedsakelig mellom barneleseren og den voksne (Nodelman, 2008, s.181). Slike tekster var noe som oppstod i tråd med samfunnets utvikling. Tidligere ble det ansett som pedagogisk ukorrekt å skulle etterlate barneleserne i usikkerhet, men ettersom moderne vitenskap kunne tolerere flere forklaringer, kunne også litteraturen for barn det (Nikolajeva, 2016, s.71). Ambivalens dreier seg dermed om ubestemthet i tekster, og det er noe som kan oppmuntre leserne til å trekke egne konklusjoner, og akseptere at det finnes flere sannheter i teksten (Nikolajeva, 2016, s.72). Dette gjør at leserne må tolke teksten ut ifra sine egne erfaringer og forutsetninger, noe både barn og voksne kan gjøre.

Slik ambivalens kan også gjelde tekstenes karakterer. Da dreier det seg om en usikkerhet rundt karakterens rolle. Er de gode, onde, begge deler eller ingen av delene? Et eksempel fra *Harry Potter*-serien, er karakteren Professor Slur. Gjennom bøkene fremstilles han tidvis som ond, i alle fall som en motstander for Harry, frem til det blir avslørt at han har vært en dobbeltagent for den 'gode' siden hele veien (Rowling, 2007). Til tross for at han har hatt gode intensjoner, har noen av handlingene likevel vært av en slem karakter. Dette skaper en usikkerhet, eller ubestemthet, rundt karakteren, og dermed en ambivalens. Innen barnelitteraturen kan dette gjøre at karakterene blir vanskeligere å plassere i den ene eller den andre kategorien. Dette kan bidra til å øke tekstens spenning, da leserne må jobbe med å fortolke karakterene.

Hvis du søker opp allalderlitteratur, altså litteratur som henvender seg til både barn og voksne (Stokke og Tønnesen, 2018, s.21), i [Store Norske Leksikon](#), vil du finne «Det usynlige barnet» som eksempel på en tekst med dual adress. Dette blir ikke ytterligere forklart på nettsiden, men jeg vil begrunne det med at «Det usynlige barnet» er en tekst som er godt balansert mellom føringer og tomrom. I novella finner man en rekke tomrom, men det er også klare elementer eller hint i teksten som gjør tomrommene enklere å fylle inn. Dette fører til at teksten kan fenge både barn og voksne. Det er også en tekst uten en tydelig moral, men hvis du leser aktivt kan du likevel finne og hente ut informasjon som kan være relevant for det virkelige liv. Slik kan den også leses på ulike nivå, både som en tekst som handler om et usynlig barn som blir synlig, og som en tekst om følelser og mellommenneskelige relasjoner. Dette viser jeg i [kapittel 3.2](#).

2.3 Fortelling og følelse

Fortellinger hvor følelser er sentralt, er nok et like gammelt fenomen som fortellinger i seg selv. Det ligger i fortellingenes natur å skulle vekke følelser i leseren, noe de gjerne gjør ved å skildre andres følelser, enten eksplisitt eller implisitt. Martha C. Nussbaum (2016, s.8) mener at litteratur vil fremkalle følelser hos leseren, ikke bare gjennom fremstillingen av karakterenes liv, men også fordi det ligger i de litterære verkenes struktur og form.

Følelser er altså noe som kan prege en fortellende tekst internt og eksternt, ved å enten prege innholdet eller leseren. *Affektiv narratologi* er en litteraturvitenskapelig retning som dreier seg om nettopp dette; følelser i fortelling. I litterære tekster handler dette om hvilken funksjon følelsene har i fortellingen, og hvordan emosjonelle systemer påvirker strukturen (Hogan, 2011, s.1). Det er altså et tekstinternt blikk på følelser, og hvordan følelsene driver handlingen fremover. Innen affektiv narratologi finner vi blant annet begrepene *emosjonelle triggerfigurer* (Andersen, 2016) og *årsaksattribusjon* (Hogan, 2011).

Emosjonelle triggerfigurer er bifigurer som fungerer som en termometer for den emosjonelle stemningen i teksten (Andersen, 2016, s.55). Det er tydelig hva disse karakterene føler og hvorfor, i motsetning til hovedpersonene som gjerne er mer komplekse og diffuse. Triggerfigurene blir påvirket av stedet, personene og hendelsene, og har til hovedoppgave å skildre følelsesladningen. Derfor kommer de sjelden med innspill som endrer tekstens retning (Andersen, 2016, s.55-56). Gjennom disse karakterene blir stemningen i teksten belyst og fremhevet. Dette påvirker hvordan vi forstår det emosjonelle rommet, altså stemningen på det gitte tidspunktet i teksten.

Årsaksattribusjon er en oversettelse av begrepet *causal attribution*, som kommer fra psykologien. Patrick Colm Hogan (2011, s.34) beskriver dette som et fenomen hvor vi umiddelbart forsøker å finne årsaker til hvorfor vi kjenner på emosjonelle høydepunkter. Stort sett finner vi raskt svar på dette, og kan handle deretter. Hogan (2011, s.34) poengterer at dette er viktig, og illustrer det slik: «if I am afraid, I need to know what I am afraid of in order to run away in the right direction». Årsaksattribusjon er altså en evne til å forstå hva følelsene våre kommer av, slik at man kan ta riktig handlingsavgjørelse videre. Dette er noe vi tar i bruk når vi leser tekster. Også da vil vi forsøke å finne ut av hvorfor karakterene opplever de aktuelle følelsene og atferdene. Noen ganger vil man derimot ikke finne et klart svar umiddelbart. Da stopper den umiddelbare årsaksattribusjonen opp, og det oppstår et tomrom i teksten (Andersen, 2016, s.61). Eller kanskje stoppet kommer som følge av tomrom? Andersen (2016, s.61) beskriver stedene hvor årsaksattribusjonen stopper opp som «viktige narratologiske begivenheter», da dette skaper tomrom som bygger opp tekstens ubestemthet knyttet til følelser, og dermed utfordrer leseren. Dette påvirker måten vi leser på og gjør at vi aktivt må forsøke å forstå karakterene, særlig hvis de er ambivalente. For å gjøre dette må vi bruke empati, men det kan også føre til oppøving av empati.

Empati kan defineres som evnen til å sette seg inn i andres situasjoner (Nussbaum, 2016, s.32). Det å lese litteratur egner seg svært godt til å øve på dette, da man er med på ulike karakterer sine opplevelser. Å sette seg inn i deres situasjon er en måte å leve seg inn i teksten på. En av Hennigs *litterære leseferdigheter* handler om å lese med innlevelse, noe han forklarer som blant annet å «lese med empati for fiktive personer» (Hennig, 2019, s.76). Dette henger sammen med det Nussbaum (2016 [1997]) kaller den *narrative forestillingsevnen*. Narrativ forestillingsevne er vår evne til å skape og sette oss inn i historier. Slik jeg forstår det, handler det hovedsakelig om å kunne leve seg inn i fortellinger og å forstå deres strukturer og figurer. Her inkluderer begrepet *fortelling* både litterære tekster og mer hverdagslige fortellinger som vi møter og skaper i våre dagligdagse liv. Nussbaum (2016, s.12) påpeker at narrativ forestillingsevne er vesentlig for å kunne lære noe om andre menneskers liv. Blant annet kan dette gjøre at vi ser for oss hvorfor personer handler som de gjør (Nussbaum, 2016, s.40). Dette kan henge sammen med årsaksattribusjonen, da møtet med tekst krever det narrative forestillingsevne til å kunne si noe om hvorfor personer føler og handler som de gjør.

Ifølge Nussbaum (2016, s.40) kan forestillingsevnen, for eksempel, hjelpe oss til å unngå egoistisk hevntvang. Dersom vi forestiller oss historien til noen som har gjort oss sinte, kan vi få større forståelse for handlingen. Her skaper man altså en fortelling om personene, noe som vil si at man blant annet bruker konstitusjonell kompetanse. Hvordan vi bygger denne fortellingen avhenger av våre erfaringer og forståelser. Narrativ forestillingsevne er dermed en del av litterær kompetanse, og det kan forstås som en blanding av de ovennevnte delkompetansene fra Hennig og Torell. Dette gjør begrepet nyttig til å si noe mer spesifikt om hva slags litterær kompetanse elevene drar veksler på i de litterære samtale jeg undersøker. Som nevnt henger narrativ forestillingsevne sammen med evnen til å lese en tekst med innlevelse (Hennig, 2019, s.76), men det er viktig å poengtere at også distanse er viktig. For å kunne forstå den fiktive karakteren eller en annen person, kreves både nærhet og distanse. Man må kunne bruke innlevelsessevne, men ikke identifisere seg fullstendig med objektet (Nussbaum, 2016, s.11). Dette er også noe Torell (2001, s.377) vektlegger som en viktig del av litterær kompetanse.

Fortelling og følelser går altså hånd i hånd. I skjønnlitterære tekster vil man ofte lese om karakterenes følelser, samtidig som man må ta i bruk følelsesmessige evner og kunnskaper til å forstå dem, og hvilken rolle følelsene spiller i teksten. I «Det usynlige barnet» er følelser, etter min mening, et av de viktigste temaene. Likevel er hovedpersonens indre liv et tomrom i teksten som leseren ikke får direkte tilgang til. Dette er noe jeg belyser i [neste kapittel](#), hvor jeg presenterer novella og min forståelse av den.

3.0 Presentasjon av «Det usynlige barnet»

I «Det usynlige barnet» møter vi Ninni som har blitt usynlig etter å ha bodd hos en «ironisk og iskald» tante (Jansson, 2022 [1962], s.116⁶). Tanten gir Ninni til Too-tikki, og Too-tikki tar henne med seg til Mummifamilien for at de skal gjøre henne synlig igjen. Hos Mummifamilien får Ninni kaffe blandet med en av «mormors Ufeilbarlige huskurer» (s.120), som skal virke mot usynlighet. Hun får også en ny kjole av Mummimamma, og Mummitrollet og Lille My prøver å lære henne å leke. Litt etter litt blir Ninni mer og mer synlig og får stemmen sin tilbake, før hun til slutt biter Mummipappa i halen og blir helt synlig. Alt takket være mormors huskur. Eller?

«Det usynlige barnet» er en del av novellesamlingen *Det usynlige barnet og andre fortellinger*, som er skrevet av Tove Jansson. Dette er den eneste novellesamlingen i serien om Mummidalen, og den ble først publisert i 1962. Samlingen ble oversatt til norsk i 1963, og ble i 2022 gjenutgitt av forlaget Cappelen Damm. Det er denne versjonen jeg tar utgangspunkt i her. Videre i dette kapitlet vil jeg presentere litt av historien rundt Tove Jansson, mummiuniverset og «Det usynlige barnet». Informasjonen er hovedsakelig hentet ut fra Tuula Karjalainen (2015) sin biografi om Jansson, i tillegg til Boel Westin (2007) sin biografi om forfatteren. Videre presenterer jeg min lesning av novella, hvor jeg fokuserer på hva usynligheten representerer, løsningsmuligheter for hvordan Ninni blir synlig igjen, følelsenes rolle i teksten og om teksten forsøker å fortelle oss noe. Løsningsmulighetene baserer seg på hva teksten legger opp til, hvilket er noe Magne Drangeid (2014) har påpekt i sin analyse av «Det usynlige barnet». Begrepet *emosjonelle triggerfigurer* er sentralt i delkapittel [3.2.3 Følelsenes rolle](#).

3.1 Tove Janssons magiske Mummidal

Forfatteren av «Det usynlige barnet», Tove Jansson, er en verdenskjent finlandssvensk kunstner og forfatter. Det er gjennom eventyrene om Mummitrollet hun fikk sitt store gjennombrudd. Historien om mummitrollene startet under andre verdenskrig. Da verden og hverdagen var stygg og vanskelig, trengte Jansson et fristed fra det grusomme. Dermed begynte hun å skrive eventyrfortellinger om mummitrollene (Karjalainen, 2015, s.133). Karjalainen (2015, s.133) fremmer at mens andre flyktet fra hverdagen med brennevinsflasker, fant Jansson en trygghet i disse eventyrene. Slik begynte historien som har endt i en verdensomspennende mummiindustri. Det har blitt et stort marked for alt som har med mummiuniverset å gjøre, slik at «alle» også i dag har kjennskap til Mummitrollet og de andre karakterene.

Tove Jansson var en kvinne som stilte spørsmål til de tradisjonelle tenkemåtene som styrte samtidens samfunn, men hun var ikke den som ropte høyest. Som Karjalainen (2015, s.10) skriver i sin biografi om Janssons liv og arbeid: «Hun var revolusjonær, men aldri forkynner eller folkeoppvigler. Hun påvirket sin tids verdier og holdninger, men hun var ikke fanebærer, hun bare levde stille og likevel urokkelig etter sine egne valg». Dette er noe som skinner gjennom i fortellingene fra Mummidalen. Jansson har dog selv sagt at hun «skriver for å more – men ikke for å oppdra», og at hun har skrevet uten noen filosofi (Carpelan i Karjalainen, 2015, s.136). Altså kan man finne mange læresetninger i mummieventyrene, men de er der på en underliggende måte. Jansson presser ikke frem noe budskap, men man kan likevel hente det ut gjennom å lese med et aktivt blikk for

⁶ Videre vil jeg kun referere til sidetall i novella.

det. Når de første bøkene ble utgitt, fikk Jansson kritikk for at de ikke var oppdragende, og fordi det var usikkerhet rundt om bøkene egentlig var ment for barn eller voksne. Denne ambivalensen peker på en viktig egenskap ved alle fortellingene fra Mummidalen: de består av og kan leses på ulike nivåer (Karjalainen, 2015, s.136; 142).

Boka *Det usynlige barnet og andre noveller* skiller seg fra de tidligere fortellingene fra Mummidalen. Hovedsakelig skiller den seg ut fordi det er en novellesamling og ikke en sammenhengende historie. I tiden hvor Jansson skrev «Det usynlige barnet» leste hun selv en del psykologisk litteratur, og hun gikk til en «hovud-doktor» (Westin, 2007, s.364). Dette kan ha hatt en innvirkning på utformingen av novella og dens tema. Novella er preget av at Jansson nå ønsket å også skrive til voksne, fremfor kun til barn. Karjalainen (2015, s.234) skriver at Jansson selv kalte samlingen en «novellesamling for barn», men at den snarere er skrevet for voksne, med en åpning for barna gjennom de kjente karakterene. Uansett er det mulig å lese «Det usynlige barnet» på et overordnet nivå hvor fortellingen omhandler en usynlig jente som blir synlig, i tillegg til at den kan forstås på et dypere nivå. Denne ambivalensen er blant det som gjør at novella går under kategorien allalderlitteratur med dual adress, da det aktualiserer teksten for både barn og voksne. Jeg vil nedenfor vise et eksempel på hvordan novella kan forstås.

«Det usynlige barnet» handler, som tittelen tilsier, om usynlighet. Det er dog ikke første gang vi møter usynlighet i Mummidalen. I boka *Trollvinter* fra 1957, kan vi lese om noen spissmus som «er så sjenerte at de er blitt usynlige» (Jansson, 2022 [1957] s.26). Her er det tegn til at usynligheten er et uttrykk for spissmusenes følelser. Denne forståelsen av at usynlighet i Mummidalen er tilknyttet følelser, er noe jeg legger til grunn for min lesning av «Det usynlige barnet».

3.2 Min lesning av novella

I «Det usynlige barnet» dreier plottet seg om at Ninni har blitt usynlig, og at Mummifamilien får i oppdrag å gjøre henne synlig igjen. Novella har en auctoral forteller, altså en ekstern forteller som ikke deltar i handlingen. Fokaliseringsinstansen ligger hos Mummifamilien ved at vi får noe innblikk i deres tanker og følelser som et kollektiv. Vi får ikke vite noe eksplisitt om Ninni, altså det usynlige barnet, sitt følelsesliv. Novella blir fortalt i fortid, og strekker seg over et ukjent antall dager. Typisk for noveller er at de er relativt korte, og dermed ofte konsentrert rundt høydepunkter fremfor langtekkelig oppbygging (Skei, 2006, s.72). Jansson har selv sagt at hun elsker novellesjangeren fordi den er «förtätade och sammanslutna kring en enda idé. Ingenting får vara onödigt» (Westin, 2007, s.362).

3.2.1 Usynlighetens representasjon

Denne novella heter «Det usynlige barnet», men hva vil det egentlig si å være usynlig? Det å være usynlig betyr på et konkret nivå å være transparent. Det er noe eller noen som er der, men som ikke synes. Å bli usynlig på denne måten er noe man finner igjen i fortellinger om, eksempelvis, superhelter. På andre nivåer kan man si at det betyr noe annet. For eksempel er det mulig å føle seg usynlig. Opplever man å ikke bli sett, hørt eller forstått, kan det forklares som at man føler seg usynlig. Kanskje føler man seg glemt, ignorert eller som utenfor en gruppe. Dette er følelser på den negative siden av spekteret, og som flere kan kjenne seg igjen i. Kanskje skulle man til tider ønske at man

var usynlig, men man vil nok ikke føle seg *usynliggjort*. Denne forståelsen er noe jeg har i mente i både dette kapittelet og i de litterære samtalene med elevene.

I Mummidalen og i «Det usynlige barnet», er Ninni først og fremst usynlig ved at hun ikke synes. Man kan ikke se henne. Tanten har derfor hengt en bjelle rundt halsen på henne for at det skal være mulig å vite hvor hun er. Men hva er årsaken til at Ninni har blitt usynlig? Hva representerer usynligheten? Too-tikki sier til Mummifamilien: «Dere vet jo at folk lett kan bli usynlige hvis man skremmer dem ofte nok» (s.116). Ninnis usynlighet kan dermed være et resultat av redsel. Når mennesker opplever fare eller stressende situasjoner, vil vi aktivere enten en *fight* eller *flight*-respons. Enten gjør vi oss klare for å møte farene og slåss, eller så rømmer vi (Milosevic, 2015, s.179). Ninnis usynlighet kan dermed være en måte å rømme fra det som oppleves skremmende. Kanskje har ikke tanten noen intensjon om å skremme Ninni, men dersom hjemmet oppleves som faretruende, kan det ha trigget Ninnis trang til å flykte. Å gjøre seg usynlig vil da være en måte å nettopp flykte på.

Denne forståelsen av usynlighet i «Det usynlige barnet», kan også fremme et bilde om at Ninni representerer hvilken påvirkning et utrygt hjem kan ha på barn. Opplever man å vokse opp i et hjem som ikke er trygt, kan det føre til redsel og at man dermed ønsker å beskytte seg selv. Én måte å gjøre det på, kan være å gjøre seg selv usynlig. I virkeligheten kan det tilsvare at man blir sjenert og tilbaketrukken, for å unngå uønsket oppmerksomhet. Altså finner man strategier for å ikke bli ekstra lagt merke til. Slik som spissmusene i *Trollvinter*, kan man også her si at usynligheten er knyttet til et behov for å trekke seg tilbake og ikke være utsatt for mye oppmerksomhet. Dette er noe som kan være nyttig for lærere å ha i bakhodet, når det gjelder å se barna og sørge for at de ikke forsvinner, slik som Redd Barna (2019) fremmet at lærere har mulighet til å gjøre.

3.2.2 Kurer mot usynlighet

Både i «Det usynlige barnet» og i *Trollvinter* kan man si at Too-tikki sin funksjon blant annet er å ta vare på de som har blitt usynlige. I «Det usynlige barnet» er det hun som setter historien i gang, ved at hun bringer Ninni til Mummifamilien og gir dem oppdraget med å gjøre henne synlig igjen. Too-tikki forklarer at tanten ga Ninni til henne fordi hun «virkelig ikke kunne ta seg av slektninger som hun ikke engang kunne få øye på» (s.116). Gjennom å bli usynlig har altså Ninni klart å flykte fra tanten, og Mummifamilien skal hjelpe henne til å bli synlig. Litt etter litt blir Ninni synligere, og familien klarer oppdraget sitt. Men hva er egentlig årsaken til dette? Hvordan blir Ninni synlig? Dette kan det være flere ulike svar på.

Magne Drangeid (2014, s.155) påpeker at teksten fremmer tre mulige løsninger på problemet; mormors Ufeilbarlige huskur, Mummifamiliens omsorg og at Ninni viste at hun var sint. Mormors Ufeilbarlige huskur er som en medisin som skal motvirke usynlighet, men teksten gir noen tegn til at Ninni blir synlig uten denne huskuren. Da kan Mummifamiliens omsorg tolkes som noe som skaper trygghet for Ninni, slik at hun ikke trenger å være redd og dermed usynlig. Den tredje muligheten er at sinne fører til Ninnis synlighet. I løpet av teksten påpeker Lille My at det som er i veien med Ninni er at hun ikke kan bli sint, og at hun aldri kommer til å få sitt eget ansikt før hun har lært seg å slåss (s.127). Det er jo også først når Ninni biter Mummipappaen i halen at hun blir helt synlig. Disse løsningsforslaget tilsvarer ulike stier som teksten legger opp til (Eco, 1994).

Når leserens blikk vandrer gjennom tekstens skog, vil nok dette være de tre tydeligste stiene som forklarer hvordan Ninni blir synlig.

Teksten legger direkte frem mormors Ufeilbarlige huskur som en løsning på usynlighetsproblemet, da dette skal være en kur mot usynlighet. I løpet av fortellingen blander Mummimamma huskuren i kaffen til Ninni, og hele novella avsluttes med at Mummimamma sier: «Det [at Ninni har blitt helt synlig] kan vi utelukkende takke mormor for» (s.131). Men hendelser og sitat i løpet av fortellingen tyder på at det kanskje ikke er slik. Hvordan forklarer man for eksempel at føttene til Ninni ble synlig før hun fikk i seg huskuren? Hva med dagen hvor føttene hennes vekslet på å være synlige og usynlige? Eller at det i teksten står skrevet at Mummimamma etter en stund sluttet å gi Ninni huskuren? Basert på dette mener jeg at huskuren ikke er et plausibelt svar på hvorfor Ninni blir helt synlig.

Tanten til Ninni hadde tatt seg av henne «enda hun ikke var glad i henne» og hun var «ironisk fra morgen til kveld» (s.116). Dette blir presentert som vennelig, og gir grunn til å tro at tantens hjem ikke var preget av kjærlighet og omsorg. Når Ninni da kommer til Mummifamilien, opplever hun en omsorg som hun ikke har gjort før. Det vil, etter min mening, naturligvis ha en påvirkning på henne. Hos Mummifamilien blir Ninni med én gang inkludert og anerkjent. Når hun ankommer, holder familien på med å rense sopp. Da spør Mummipappa om det er noe hun kan (s.119), og Mummimamma sier at Ninni kanskje ønsker å være usynlig en stund (s.120). Dette tyder på at Mummipappa ønsker å inkludere Ninni, og Mummimamma viser at hun anerkjenner og tar Ninnis følelser på alvor, ved at hun gir henne tid. At Mummimamma steller i stand et soverom, setter frem kaffe og drops, og syr en ny kjole til Ninni, er også måter hun viser omsorg på. Slik skapes et trygt rom for Ninni. Dette gjør at hun litt etter litt kan teste om det virkelig er trygt å bli synlig. Ettersom Ninni blir mer synlig, reagerer Mummifamilien med glede og støtte, fremfor ironiske kommentarer, slik som tanten. Som Mummipappa sier: «Jo mer vi ser, jo gladere vi blir» (s.126). At noen blir glade for å se henne, kan være noe som føles godt ut. Altså kan Ninni oppleve å bli verdsatt og at det ikke er skummelt å vise seg frem. Likevel trenger hun nok tid på å bli helt synlig, hvilket kan knyttes til at det tar tid å bli trygg på andre. Slik kan omsorg være den virkelige kuren mot usynlighet.

Det neste løsningsforslaget går ut på at Ninni blir synlig fordi hun blir sint. Hendelsen som fører til at ansiktet hennes endelig vises, er at hun biter Mummipappa i halen fordi han har tenkt til å dytte Mummimamma på havet. Når ansiktet da er blitt synlig, forklares det som «et rasende lite fjes», mens hun kjefter på Mummipappa (s.130). Altså blir Ninni så sint at hun viser sinnet ved å bite, og dermed bli synlig. Lille My sier tidligere i novella at problemet til Ninni er at hun ikke klarer å bli sint, og at hun aldri kommer til å få sitt eget ansikt før hun lærer seg å slåss (s.127). Dette får hun rett i. Det er først når Ninni slåss at hun får ansiktet sitt tilbake. Tove Jansson har i forbindelse med novella uttrykt at det å være sint og *vise det*, var noe hun selv skulle lære seg (Westin, 2007, s.366). At det å vise sinne er noe man gradvis lærer seg, understøtter hvordan Ninni blir synlig del for del. Likevel er det ikke tydelige tegn til at det er sinne som fører til at hun blir synlig på de tidligere tidspunktene hvor hun blir det. Hvorfor skal Ninni, for eksempel, bli sint av velkomsten hos Mummifamilien? Eller av at Mummimamma støtter henne? En mulighet kan være at Ninni, etter å ha bodd hos tanten, har et underliggende sinne i seg, som kommer litt og litt til overflaten ved at hun blir trygg nok til å vise det.

Selv mener jeg at omsorgen fra Mummifamilien er det som hovedsakelig gjør at Ninni blir synlig. Ved at hun blir godt tatt imot gjennom å bli inkludert og anerkjent, opplever Ninni

rommet med Mummifamilien som trygt. Slik blir hun nok mer trygg i seg selv, og trygg nok til å bli synlig. Dette kan også medføre at hun blir trygg nok til å stå opp for Mummimamma, og vise at hun er sint. Jeg mener altså at det å vise sinnet sitt krever en trygghet, og at Ninni opparbeider seg dette gjennom Mummifamiliens omsorg. Huskuren kan også bli sett på som noe preget av omsorg, da Mummimamma bruker tiden sin på å lete gjennom mormors notater og å blande den sammen. Oppsummert kan man si at omsorg og trygghet er den mest plausible kuren mot usynlighet i «Det usynlige barnet», men at det å tørre å bli sint er den utløsende årsaken til at Ninni blir helt synlig.

3.2.3 Følelsenes rolle

Basert på Too-tikkis utsagn om at «folk lett kan bli usynlige hvis man skremmer dem ofte nok» (s.116) kan man lese at usynligheten i novella er knyttet til følelser. Dermed spiller følelser en svært sentral rolle i «Det usynlige barnet».

I «Det usynlige barnet» er det Ninni som er sentrum for novella, og Mummifamilien kan dermed fungere som *emosjonelle triggerfigurer*. Emosjonelle triggerfigurer er som termometer for den emosjonelle ladningen i fortellingen, da de signaliserer hvordan stemningen er på det gitte tidspunktet i teksten (Andersen, 2016, s.55). I denne novella kan man særlig se hvordan Ninni og hennes usynlighet/synlighet preger de andre karakterene. For eksempel kan man merke at stemningen er litt nedstemt og avventende da Mummipappa sier: «Jeg blir på en måte litt nedslått av å prate med folk som ikke synes. Og ikke svarer» (s.122). At «Mummitrollet var henrykt» over å skulle lære Ninni leke, men etterpå «helt betuttet» (s.126-127), skaper en positiv stemning og forventning, før en nedstemthet da Ninni ikke klarer å leke. Når Ninni får ansiktet sitt tilbake, står det i teksten at Mummitrollet *skriker*: «Hun synes! Hun synes!» (s.130), hvilket tyder på en glede og oppstemthet. Slik er Mummifamiliens responser med på å bygge en forståelse av at det er best å være synlig.

Det er Ninnis gradvise synlighet som driver fortellingen fremover mot et klimaks hvor hun endelig blir helt synlig. På veien får vi ikke eksplisitt innblikk i hvordan Ninni har det, og vi må selv tolke hva som gjør henne synlig. To av de tre løsningene, eller stiene, jeg har lagt frem dreier seg om følelser, hvilket tilsier at dette er noe som preger teksten i stor grad. Ved at vi i «Det usynlige barnet» ikke får høre om følelsene til Ninni, blir det et tomrom i teksten som leseren må fylle inn. Dette kan fungere som en øvelse i empati, da vi som lesere blir nødt til å sette oss inn i Ninnis situasjon for å forsøke å forstå hvordan hun har det. Slik er det også ofte i virkeligheten. Vi får ikke direkte tilgang til hvordan andre har det, og må tolke ut ifra informasjonen som vi får. Dette er steder hvor vår årsaksattribusjon stopper opp, og vi må tolke oss frem til hva som ligger bak hendelsene (Hogan, 2011; Andersen, 2016). I denne novella må vi som lesere aktivt lese inn følelser for å forstå Ninni. Slik preger følelser, eller fravær av følelser, også leseren av «Det usynlige barnet», og vi kan si at det er noe som gjennomsyrrer novella.

3.2.4 Forsøker teksten å fortelle oss noe?

Som tidligere nevnt, var Tove Janssons forfatterskap preget av hennes verdier, men ikke av noen moraliserende pekefinger. Hun var opptatt av å underholde, fremfor å undervise (Carpelan i Karjalainen, 2015, s.136). Er det dermed slik at hun ikke forsøker å fortelle oss noe gjennom «Det usynlige barnet»?

Etter «Det usynlige barnet» ble publisert, beskrev anmelderne Jansson som moralist og pedagog, og novella ble brukt i terapeutiske sammenhenger (Westin, 2007, s.364). Dette tyder på at novella innebærer noe som kan nyttiggjøres i verden utenfor. Jansson har sagt at «som det Osynliga barnet måste jag lära mig bli arg; och visa det», og at karakterene hun skapte på begynnelsen av 1960-tallet kamuflerte normale menneskelige atferdsmønstre (Westin, 2007, s.366). Derfor er det rimelig å anta at hun med denne novella forsøker å formidle at det er viktig å bli sint, og å lære seg å vise sinnet. Det krever styrke og trygghet, noe Ninni opparbeider seg gjennom Mummifamiliens omsorg. Dette budskapet kan være et oppgjør mot tradisjonen med de plikttoppfyllende jentene som kun skulle nikke og smile pent. Likevel gjør tekstens ubestemthet at man kan forstå «Det usynlige barnet» på andre måter enn det Jansson presenterer.

Selv leser jeg ut fra teksten et budskap om at måten vi behandler andre på, har en effekt. Det kan påvirke måten de møter verden på. Hvordan vi behandler andre kan både være med på å bryte en person ned, men det kan også hjelpe med å bygge dem opp igjen. Tantens behandling av Ninni gjorde at hun ville gjemme seg fra verden, mens Mummifamilien gjorde at hun kunne tørre å vise seg frem; til og med vise frem sitt eget sinne. Ut ifra dette kan man si at novella forteller oss at vi må anerkjenne hele barnet. At også sinnet er noe man må verdsette. Som Too-tikki sier: «hovedsaken er jo at hun synes» (s.131).

Det går altså an å hente ut ulike læresetninger av «Det usynlige barnet», men disse blir ikke tydelig presset på leseren. De bare er der, slik at måten man leser på vil bestemme om man henter de ut eller ikke. Her vil leserens egne erfaringer og forkunnskaper spille en rolle. For eksempel var mitt første møte med novella preget av Redd Barnas kampanje (2019), hvilket gjorde at jeg la særlig godt merke til påvirkningen Mummifamiliens omsorg hadde på Ninni. Jeg vil altså si at teksten forteller oss noe, men vi som mottakere må la den gjøre det, og vi må være aktive deltakere i denne moraliseringen.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg belyse oppgavens hva, hvordan og hvorfor. Dette gjør jeg ved å først presentere forskningsdesignet, og deretter forklare hvordan jeg har samlet inn datamaterialet. Her presenterer jeg hva slags forberedelser jeg gjorde og hvordan gjennomføringen av de litterære samtaler, altså innhenting av datamaterialet, foregikk. Videre viser jeg hvordan jeg har bearbeidet materialet, før jeg reflekterer rundt min rolle som forsker og avslutningsvis belyser hvilke forskningsetiske valg jeg har gjort. Jeg har valgt å gi en grundig forklaring av hva jeg har gjort og hvorfor, for å være transparent og styrke oppgavens validitet og reliabilitet, altså for å få frem oppgavens gyldighet og pålitelighet (Postholm og Jacobsen, 2018).

4.1 Forskningsdesign

Formålet med dette masterprosjektet er å belyse hva slags litterær kompetanse elever bruker til å reflektere rundt en tekst som omhandler følelser. Problemstillingen er altså:

Hvordan kommer litterær kompetanse til syne i fjerde-trinnslevers refleksjoner rundt novella «Det usynlige barnet»?

Litterær kompetanse er noe som finner sted internt i hver person, og utenforstående vil aldri kunne oppleve hva som virkelig skjer inne i andres hoder. Det man derimot kan få tilgang til når det gjelder elevs litterære kompetanse, er hvordan de *uttrykker* sine interne tekstresponser. Dette tar jeg utgangspunkt i når jeg forsøker å svare på problemstillingen. For å få tilgang til elevenes refleksjoner, og dermed noe av deres litterære kompetanse, har jeg gjennomført høytlesing og litterære samtaler med to elevgrupper på 4.trinn. Dette gjør oppgaven til en kvalitativ studie.

Noe som kjennetegner kvalitative studier er at de gjerne dreier seg om å utforske sosial handling i en virkelig situasjon, og at de er godt egnet til å belyse automatiserte handlingsmønstre eller lignende (Postholm, 2010, s.28). Kvalitative metoder bruker også ord eller språk for å innhente data om virkeligheten, enten gjennom nedskrivninger av hva folk sier, eller gjennom forskerens observasjoner (Postholm og Jacobsen, 2018, s.89). Slik blir denne oppgaven kvalitativ, da jeg undersøker hvordan to elevgrupper uttrykker sine tanker om en tekst, og ved at jeg belyser mønstre knyttet til refleksjon rundt litteratur. For å få tak i dette og forsøke å svare på problemstillingen, har jeg tatt lydopptak av samtaler, og jeg har transkribert, analysert og fortolket dem. Fortolkningen tilsier at jeg anvender en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet, da hermeneutikk er læren om fortolkning (Harstad, 2022, s.33). Inn i dette tolkningsarbeidet bringer jeg mine erfaringer og kunnskaper, og særlig min egen forforståelse av «Det usynlige barnet». Denne forforståelsen blir særlig brukt, fordi jeg tolker elevenes ytringer i lys av min egen lesning av teksten. At forskerens bakgrunn spiller en vesentlig rolle i fortolknings- og forståelsesprosessen, er et viktig element innen den *aletiske* hermeneutikken. Innen aletisk hermeneutikk er det også et poeng at prosessen har en påvirkning på forskeren, slik at arbeidet fører til en endring hos hen (Harstad, 2022, s.85). I dette prosjektet forsker jeg på fjerde-trinnslevers litterære kompetanse ved å tolke ytringene deres. I de litterære samtaler vil også elevene fortolke novella «Det usynlige barnet». De litterære samtaler blir da et tolkningsfelleskap der deltakerne sammen bruker sine forforståelser til å danne en felles forståelse av teksten, samtidig som det vil skje en endring hos den enkelte deltakeren.

Tolkningsarbeid og hermeneutikk er dermed noe som går igjen i flere ledd av denne masteroppgaven.

Novella «Det usynlige barnet» og elevenes tekstresponser under samtalen er det som har vært utgangspunktet for arbeidet med denne oppgaven. I forkant av datainnsamlingen hadde jeg ingen bestemte kategorier eller teorier jeg skulle forske på, utenom at jeg hadde valgt litterært verk og fokus knyttet til den. Her var også teksten i seg selv med på å avgjøre fokuset. Jeg har altså jobbet meg fra empiri til teori, noe som kjennetegner en *induktiv tilnærming* til datamateriale (Postholm og Jacobsen, 2018, s.101). Postholm og Jacobsen (2018, s.102) anser induktiv og deduktiv tilnærming som to ytterpunkter på en skala, da forskeren alltid bringer med seg egne subjektive teorier inn i forskningen. Her har jeg for eksempel forstått «Det usynlige barnet» på én måte, og dermed forventet å få noe respons som lignet min egen. Likevel hadde jeg ingen bestemte teorier om hvordan elevene kom til å reflektere. Dette henger sammen med min forståelse av at litterære verk kommer til liv i hver enkeltes sinn, slik at lesningene kan ta mange retninger som er uforventede for meg. Jeg har gjennom spørsmålsutformingen likevel hatt en påvirkning på hvilken retning det var naturlig for samtalen å ta, da spørsmålene springer ut av min forståelse av «Det usynlige barnet». Dette kommer jeg tilbake til i [4.2.1](#).

4.2 Datainnsamling

Med denne masteroppgaven har jeg vært en del av forskningsprosjektet PRANO⁷. Dette er et treårig prosjekt hvor det forskes på samarbeidet mellom masterstudenter i lærerutdanningen, praksisskoler og veiledere ved NTNU⁸. Gjennom prosjektet var det på forhånd satt noen rammer for masteroppgaven. Hovedsakelig var det krav om å samle inn data i en praksisperiode, og dermed i de klassene hvor vi var utplassert. Det var også bestemt hvilken norskfaglig retning vi skulle forske innen. Det betyr at jeg i oppstartsprosessen til oppgaven visste at jeg skulle forske på noe tilknyttet litteraturredidaktikk på 4.trinn. Dette var også gjeldende for de tre andre studentene i praksisgruppa. I løpet av én uke skulle dermed fire studenter utføre datainnsamling i de samme klassene.

Bakgrunnen for at jeg ville snakke med elever i grupper, var at jeg ønsket at elevene skulle oppleve situasjonen som trygg, og for at de skulle kunne spille på hverandres uttalelser. Elevenes relasjoner til de andre i gruppa vil dog ha en effekt på hvorvidt de faktisk opplever trygghet i en slik situasjon, så det er både fordeler og ulemper med å snakke med informanter i gruppe. En fordel er at deltakerne kan snakke med hverandre i tillegg til forskeren, slik at de både kan inspirere og utfordre hverandre til å forklare synspunktene sine (Gibbs i Neteland, 2020, s.56). Ulempen er at deltakere gjerne vil tilpasse seg gruppa sosialt, og dermed bare komme med utsagn de anser som sosialt akseptable (Neteland, 2020, s.56). Her mente jeg at fordelene ved gruppesamtaler veide tyngst. Årsaken til at jeg valgte å snakke med to grupper fremfor én, var at jeg ønsket å styrke oppgavens validitet.

Her vil jeg også påpeke at jeg i løpet av denne skriveprosessen har 'halvert' oppgavens objekt. I utgangspunktet skulle jeg forske på om elever reflekterte ulikt rundt «Det usynlige barnet» dersom de fikk den presentert gjennom høytlesning eller film. Jeg

⁷ For mer informasjon, se <https://www.ntnu.no/ilu/prano>.

⁸ Forkortelse for Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

gjennomførte derfor samtaler med fire elevgrupper, hvor jeg hadde høytlesing med to av dem, og videofremvisning av samme fortelling i de to andre. På grunn av hovedsakelig oppgavens rammer, valgte jeg å kun fokusere på høytlesingsgruppene og deres refleksjoner. Dersom jeg skulle sett ordentlig på alle samtalene og alt dette medbringer, for eksempel adaptasjonsteori og sammenligning av novelle og film, hadde jeg gått langt over oppgavens rammer. Kvaliteter ved novella, blant annet mengden tomrom og tvetydighet, var det som gjorde jeg valgte å fokusere på gruppene med novella som medium⁹. Dette utvalget gjorde at jeg kunne løfte frem novella og gi den plassen i oppgaven som jeg mener den fortjener.

4.2.1 Forberedelse

Gjennom samtalene med elevgruppene ville jeg få tilgang til personopplysninger om deltakerne, og måtte derfor få godkjent søknad fra Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) før datainnsamlingen kunne gjennomføres. Som nevnt var vi fire studenter som skulle samle inn data på samme tid og på samme trinn, derfor valgte vi å samarbeide om informasjonsskriv til foreldrene. Tre av fire av oss i gruppa skulle gjennomføre samtaler med lydopptak av mindre elevgrupper, og sendte ut et felles skriv hvor foreldrene kunne krysse av hvilke prosjekter barna ville delta i (se [vedlegg 3](#)). Samtykkene ble dermed bakgrunn for utvalget av elever til prosjektene.

I forkant av de litterære samtalene utarbeidet jeg en rekke spørsmål til teksten, altså en type intervjuguide ([vedlegg 1](#)). Intervjuguiden består av totalt 28 spørsmål. Det første spørsmålet skulle stilles i forkant av høytlesingen, deretter 15 spørsmål spredt over syv lesestopp underveis, og de resterende 12 skulle stilles i etterkant av lesingen. Flere av spørsmålene henger sammen, og de springer ut av fokuset på usynlighet og følelser, som er viktige element i «Det usynlige barnet». Det er min forståelse av novella som ligger til grunn for spørsmålsutformingen, dermed har jeg stilt spørsmål knyttet til det jeg selv anser som viktig. Jeg begynte med å stille ett spørsmål før selve høytlesingen for å aktivere elevenes forforståelser, noe som kan skape interesse for temaet (Birkeland et al., 2018, s.22). Underveis var spørsmålene tilknyttet viktige hendelser i teksten. Dette gjorde at jeg valgte å ha lesestopp. Lesestoppene muliggjorde undersøkelse av elevenes responser til hendelsene i teksten, like etter at de utspilte seg. Slik ble det også noen pauser i høytlesingen hvor elevene kunne være mer aktivt deltakende, og aktiviteten mer variert. De fleste spørsmålene omhandler hvorfor Ninni blir synlig eller usynlig i løpet av teksten, med oppfølgingsspørsmål om hva elevene tror hun føler. Jeg spurte også flere ganger om hva elevene trodde de andre karakterene føler. Avslutningsvis spurte jeg om elevene trodde fortellingen prøver å fortelle oss noe, og om det var noe annet de la spesielt merke til i teksten. Det siste spørsmålet var inkludert for å gi ekstra rom til elevenes innspill og lesninger.

I de fleste spørsmålene bruker jeg ord som «tenker», «tror» og «synes». Dette var for å tydeliggjøre for elevene at det ikke var noe fasitsvar, men at jeg var ute etter deres forståelser. Som nevnt er jeg interessert i elevenes tanker og refleksjoner, derfor er de fleste spørsmålene av åpen og autentisk karakter. Åpne spørsmål oppfordrer respondenten til å forklare mer enn gjennom ja/nei-spørsmål (Neteland, 2020, s.59), mens autentiske spørsmål betegner spørsmål som ikke har et forhåndsbestemt svar

⁹ Filmatiseringen av «Det usynlige barnet» fra 1990-tallet, som var den jeg tok i bruk, hadde ikke disse kvalitetene i like stor grad.

(Dysthe, 1993, s.57). Olga Dysthe (1993, s.57-58) påpeker at åpne og autentiske spørsmål signaliserer til elevene at deres refleksjoner, tolkninger og forståelser er viktige. Dette viser en annen holdning til kunnskap og elevenes rolle, enn spørsmål som omhandler memorering eller reproduksjon av kunnskap. Slik blir elevene mer verdsatt, og det blir kanskje tryggere å delta i samtalen.

Åpne, autentiske spørsmål er altså noe som aktiviserer elevene på en annen måte, fordi de blir bedt om å reflektere fremfor å hente opp forhåndsgitt kunnskap. De fleste av spørsmålene her er rettet mot hva elevene tror eller tenker om usynlighet og følelser i «Det usynlige barnet», men det er også noen av mer inautentisk karakter. For eksempel: «hvorfør har Ninni blitt usynlig?» eller «hvorfør blir Ninni mer synlig her?». Disse spørsmålene er inkludert for å belyse viktige hendelser i teksten, men de er nok ikke like lukket som de kan virke. Novella kan forstås på flere ulike måter, noe som gjør at spørsmålene får flere svaralternativer. Det ligger likevel noen føringer i teksten som gjør at mulighetsrommet blir mindre enn i spørsmål som: «hva synes du om Lille My?». Denne blandingen av åpne og litt mindre åpne spørsmål, gjør at elevene både må hente svar i teksten og reflektere 'fritt'. Innholdet som spørsmålene knytter seg til, er noe som viser elevene hva jeg som lærer anser som viktig i novella. Dette styrer samtalen og kanskje elevenes forståelser i samme retning.

Novella «Det usynlige barnet» er som nevnt originalt fra 1962. Det betyr at språket er noe gammeldags og avansert. Jeg forventet at dette kunne føre til unødvendige stopp i lesingen som kunne ta fokus vekk fra innholdet. Derfor valgte jeg å omformulere ordene og uttrykkene jeg anså som utfordrende (se figur 1).

Omskrivninger:

(gjennomstreking på det originale, understreking på det tillagte)

s.115	Midt på bordet sto <u>det en lampe</u> (parafinlampen).
	... og <u>tittet</u> (løkket) ut i regnet:
s.116	... og til slutt begynte ungen å <u>forsvinne</u> og bli mer og mer usynlig (blekne i konturene og bli usynlig).
s.117	... spurte My med <u>stirrende</u> øyne (øynene på stilker).
s.120	Mummimamma redde opp <u>en seng</u> til Ninni på <u>et soverom</u> (i det østre kvistværelset), som tilfeldigvis sto tomt. Middel mot <u>tristhet</u> (melankoli).
	- <u>står om huskurer</u> på denne siden (og senere) som jo kan være vanskelig, men jeg har egentlig lyst til å beholde det
s.121	... og med <u>redde</u> (engstelige) tær som var tett sammenklemt. Mummitrollet gjemte seg bak (kakkel)ovnen. ... smørbrød med <u>syttetøy</u> (marmelade).
s.122	Jeg blir på en måte litt <u>nedfor</u> (nedslått) av å prate med folk som ikke synes. Hun er <u>ufølsom</u> (hardkokt).

Figur 1: Omskrivninger av «Det usynlige barnet»

Noe av det siste forberedende arbeidet jeg gjorde, var å øve på å lese novella høyt med god flyt og på en engasjerende måte. For å skape interesse blant lytterne, kan man bruke stemme og mimikk (Birkeland et al., 2018, s.22). Jeg ønsket at elevene skulle leve seg inn i fortellingen og bli engasjerte, så jeg måtte passe på å ikke bli monoton og kjedelig, og heller ikke stoppe for mye opp underveis. Dette kan føre til at lyttere mister fokus, og dermed kommer ut av fortellingens verden. Jeg gjennomførte altså en slags pilotering, som Neteland (2020, s.61) kaller det, av selve lesingen, hvor jeg justerte lesemåten og forberedte meg på å stille spørsmålene. Her er det viktig å påpeke at man ikke kan være totalt forberedt på slike litterære samtaler, fordi man ikke vet hvordan de andre personene kommer til å oppføre seg, med tanke på reaksjoner og innspill. Som samtalestyrer må man dermed være åpen for innspill, man må kunne improvisere og gå omveier i samtalen, men man må også sørge for å holde samtaleretningen i tråd med planen (Aase, 2005, s.117).

4.2.2 Gjennomføring

Samtalene jeg har gjennomført kan klassifiseres som litterære samtaler, da de dreier seg om å utforske et litterært verk (se kapittel [2.1.2](#)). Her er det likevel stor medvirkning fra meg, noe som gjør at samtalene også tilsvarer det man betegner som et gruppeintervju. Randi Neteland (2020, s.58) påpeker at et intervju ikke er en vanlig samtale, men en *styrt* samtale som forskeren styrer. I denne situasjonen er jeg ordstyrer, og jeg har planlagte spørsmål på forhånd, slik at den også kan betegnes som strukturert. Neteland (2020, s.51; 56) skriver videre at intervju er godt egnet til å få tak i personers refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema, og at gruppeintervju er en god metode dersom man skal intervjuer barn. Dette er altså en metode som er svært relevant for min problemstilling. Jeg anser mitt materiale som en blanding av gruppeintervju og litterær samtale, men velger å bruke begrepet litterær samtale, da oppgavens hovedfokus er på litteratur og samtaler om dette.

De litterære samtalene foregikk over én uke, og fordi jeg skulle gjennomføre dem med fire grupper, to filmgrupper og to høytlesingsgrupper, ble det én samtale per dag fra mandag til torsdag. Høytlesingsgruppene var på tirsdag og onsdag. På tirsdag foregikk samtalen i økta før lunsj, mens den på onsdag var helt på starten av dagen. Min veileder fra NTNU var også med som fullstendig observatør på tirsdag. Hun samhandlet altså ikke med elevene. Hun var ikke til stede på onsdag. Det var fire elever i hver gruppe, og samtalene varte i omtrent 45 minutter. På tirsdag var tre av fire elever omtrent like aktive i samtalen. På onsdag var det én elev som var mest aktiv og svarte aller mest. Denne eleven hadde tidligere i uka deltatt i en medstudent sin datainnsamling, som også besto av litterær samtale. Samtalen på tirsdag varte en del lenger enn den på onsdag, og jeg opplevde det som at elevene var mer engasjerte og interesserte enn gruppa på onsdag. Elevene har ikke jobbet med slike litterære samtaler i normal undervisningssituasjon tidligere. Dette gjelder både for gruppa på tirsdag og på onsdag.

Jeg startet alle samtalene med å informere om situasjonen, at det ble tatt lydopptak, og at det var viktig at diktafonen lå i ro. Jeg la også vekt på at jeg var ute etter elevenes tanker, og at det dermed ikke var noen fasitsvar. Dette gjorde jeg for å signalisere til elevene at jeg var åpen for svarene deres, og forhåpentligvis gjøre situasjonen mer trygg, da jeg ikke skulle bedømme hvorvidt de svarte riktig. Aase (2005, s.110) påpeker at mange elever bruker mye energi på å gjette hva læreren ønsker å høre, og at de dermed blir mindre innstilt på en utforskende og undersøkende aktivitet. I litterære samtaler ønsker man at elevene skal ha en utforskende holdning (Aase, 2005, s.110), derfor var det viktig for meg å tydeliggjøre at jeg ikke satt på fasitsvar. Likevel er nok dette noe elevene er vant til, slik at det blir utfordrende å skulle endre denne innlærte holdningen.

Jeg er usikker på hvordan elevene opplevde det å bli tatt lydopptak av. Gruppa på tirsdag virket interessert i lydopptaket ved at de hadde noen kommentarer knyttet til det underveis, men jeg opplevde ikke at dette hindret dem i å snakke om teksten. På onsdag var elevene litt mer tilbaketrukket i samtalen, men hvorvidt det kom av lydopptakeren, tid på dagen, elevenes relasjoner eller noe annet, vet jeg ikke.

Underveis i lesingen forsøkte jeg å lese med innlevelse og ulike stemmer, og jeg hadde lesestopp hvor jeg stilte spørsmål ([vedlegg 1](#)). Som en kort førlesingsaktivitet stilte jeg spørsmålet: «Hva vil det si å være usynlig?». Dette var for å koble elevene på temaet og for å få de til å tenke på hva usynlighet innebærer. Det samme spørsmålet stilte jeg også etter lesingen, for å se om elevene hadde endret forståelse for fenomenet underveis.

Som planlagt spurte jeg om dette rett etter at jeg hadde lest ferdig novella på tirsdag, men på onsdag endret jeg til å ha det helt til slutt. Dette på grunn av at samtalen og utforskningen av teksten fortsatte etter selve lesingen, og kunne dermed endre elevenes forståelse av usynligheten. Ellers forsøkte jeg å gjennomføre lesingen og utspørringen så likt som mulig. Dette for at resultatene skulle bli så like som mulig, ut ifra forutsetningene. Det ble naturligvis en del forskjeller likevel, blant annet ved at elevenes svar fordret ulike oppfølgingsspørsmål. Her er det også ulike elever med ulike relasjoner, erfaringer og forventninger, så det ville uansett være to svært ulike situasjoner.

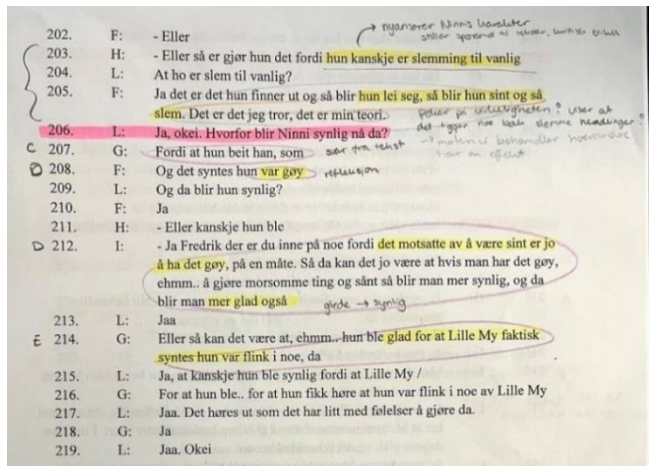
Etter samtalen var ferdig og jeg hadde sendt elevene tilbake til den ordinære undervisningen, noterte jeg alle mine umiddelbare tanker og observasjoner tilknyttet samtalen. Dette var for å fange så mye av situasjonen som mulig, i tilfelle det skulle være av relevans for forskningen videre. Kjelaas (2020, s.41) påpeker at man bør notere observasjoner så raskt som mulig for at de skal bli best og «riktigst» mulig, da detaljer fort kan bli glemt. Fremstillingen over er blant annet basert på disse notatene.

4.3 Bearbeiding av datamaterialet

En muntlig samtale er et flyktig medium. Derfor tok jeg lydopptak av de litterære samtalen, slik at jeg kunne transkribere og ta et dypdykk inn i de i etterkant. Dette gjorde at jeg kunne fokusere på å lese, stille spørsmål og lytte underveis, for så å undersøke samtalen nøye senere. Gjennom opptakene fikk jeg blant annet tak i ytringer som jeg ikke hadde hørt underveis i samtalen, noe som bidrar til å øke oppgavens validitet og reliabilitet, da jeg baserer meg på mer enn min egen hukommelse og egen opplevelse av situasjonen. Lydopptakene ble lagret på det eksterne lagringsområdet NICE-1, som tilhører NTNU. Dette er et sikkert lagringsområde som krever innlogging, hvilket betyr at det kun er jeg som har tilgang til filene jeg lagrer på mitt område.

I transkripsjonene har jeg anonymisert alle navn for å bevare elevenes personvern. På tirsdag har jeg kalt elevene *Fredrik*, *Guro*, *Håkon* og *Iver*. På onsdag har jeg kalt de *Julie*, *Kasper*, *Maria* og *Niklas*. Alle navnene er oppdiktede. Jeg har også skrevet ytringene på bokmål, i stedet for trøndersk dialekt, som elevene egentlig snakker. Jeg har valgt å fokusere på innholdet i elevenes utsagn. Derfor har ikke beskrivelser av måten de blir uttrykt på virket relevant. For å enkelt kunne skille de ulike gruppene, skrev jeg transkripsjonene i hver sine dokumenter. Disse er tillagt som vedlegg i denne oppgaven (vedlegg 4 og 5), men jeg har valgt å kun inkludere de delene av samtalen som jeg henter utdrag fra. I oppgavens løpende tekst vil jeg henvise til gruppene slik: Ti138 eller O161. Ti står for tirsdag, O for onsdag, og tallet er nummeret på utsagnet. Jeg kommer også til å kalle gruppene for *tirsdagsgruppa* og *onsdagsgruppa*.

Etter timer med transkribering, leste jeg over samtalerne og noterte ned interessante funn for å begynne å kartlegge materialet. I figur 2 kan du se noe av hvordan jeg har arbeidet med samtalerne. Jeg startet med å tydeliggjøre spørsmålene (rosa) og de mest relevante svarene til disse (gult), og å notere det jeg syntes var interessant. Videre noterte jeg hva slags type svar elevene ga, for eksempel om svarene var tatt fra teksten eller om de viste et kritisk blikk.



Figur 2: Transkripsjon med notater

Deretter gikk jeg over på å analysere «Det usynlige barnet». Analysen resulterte i fire kategorier som jeg anså som mest relevant for temaene i problemstillingen, og som har resonans i novella. Kategoriene ble *usynlighetens representasjon*, *kurer mot usynlighet*, *følelsenes rolle* og *forsøker teksten å fortelle oss noe?* Dette er delkapitlene under [Min lesning av novella](#). Disse kategoriene mener jeg får frem essensen i «Det usynlige barnet», og de er noe som preger samtalerne. Jeg vil altså understreke at kategoriene ble utformet i min lesning av novella, ikke av transkripsjonene. Kategoriene er likevel fremtredende i samtalerne, fordi min lesning har ligget til grunn for spørsmålsutformingen. Spørsmålene var det som styrte fokuset for samtalerne, noe som betyr at kategoriene preger samtalerne fordi de også preger spørsmålene. For å tydeliggjøre kategoriene i transkripsjonene, markerte jeg utsagn som passet under hver av dem med ringer i ulike farger. I figur 2 ser du også at det står C, D og E på siden av arket. Tidligere i notatene finnes det også A og B, da dette var en måte å kode elevenes ulike løsningsforslag under kategorien *kurer mot usynlighet* ved hjelp av alfabetet. Det vil si at for eksempel E, som er den femte bokstaven, er det femte løsningsforslaget, og alt som kunne gå under denne kategorien ble markert med E.

Da jeg hadde gått gjennom transkripsjonene og markert utsagnene som tilhørte de fire kategoriene, satte jeg de inn i en tabell (se utdrag av tabellen i figur 3). I tabellen referer jeg til gruppene og nummeret på utsagnet, i tillegg til at dagene har hver sin farge. Dette gjorde jeg med alle de fire gruppene. I løpet av arbeidet har jeg gjort noen endringer i forhold til hva som inngår i de ulike kategoriene.

Usynlighetens representasjon	Kurer mot usynlighet	Følelsenes rolle	Forsøker teksten å fortelle oss noe?
T17: Det vil si at man ikke er synlig.	T153: det ser jo ut som det går bedre og bedre siden de kan si litt av beina og litt kjolekant	T138: selv om man er usynlig så har man følelser	T205: så blir hun lei seg, så blir hun sint og så slem. Det er det jeg tror, det er min teori. [ikke ment til å svare på dette, men kan trekkes hit]
T19: At man bare ser rett gjennom og så bare, liksom selv om de står rett foran øynene dine så ser man usynlig så at man ser bare rett gjennom dem liksom.	T155: det var vel kanskje noe av det Mummilj...mammaen sa.. [som gjorde at Ninni ble mer synlig]	T1405: Og den handler om følelser, det er det jeg tror	T1226: man jo mye bedre se følelsene da enn ellers 230: Fordi man er usyn.. nei, vent, for at da kan jo vite det når man skal treffe de og ikke [hvorfor det er best å være usynlig]
T119: Ikke kan bli sett	T1191: Lille My sa at fjeset synes hvis hun lærer seg å slåss	T1410: Kanskje det var det forfatteren følte når hun skrev / 420: At alle ignorert henne så hun lissom følte at hun var usynlig	T1303: Nei, kroppen i seg selv vil jo være det for da vil jo andre kunne trøste deg og sånt, men man vil jo tenke at man vil skjule hvis man er trist eller noe sånt, men i seg selv så vil kroppen egentlig at man, at du skal kunne bli trøsta da
T110: Selv om man er usynlig så betyr det ikke at man kan gå gjennom ting	T1207: G: Fordi at hun beit han, som T1208: F: Og det syntes hun var gøy	O: 123. L: Mhm. Og hvorfor skal ho bite han i halen da? 124. J: Eh, fordi hun er glad i Mu.. ehh, l.. mammaen	T1348: Hvis, ehmm... Direkte så kan man jo ikke bare si til boka at bare 'bla bla bla' og så gjør den det, men direkte så må man jo snakke med forfatteren da. Men hvis man ikke

Figur 3: Kategorisering av utsagn

Grønmo (2016) fremmer at datainnsamling og analyse går hånd i hånd i en kvalitativ innholdsanalyse, slik at en detaljert planlegging er umulig. Med dette arbeidet har jeg jobbet induktivt, da jeg ikke hadde noen klare retningslinjer på forhånd, og har funnet frem til ulike kategoriseringer underveis. Her har jeg hele veien hatt materialet, altså novella og samtalene, i front for arbeidet. Omsider valgte jeg Torell (2001) og Hennig (2019) sine definisjoner av litterær kompetanse som teoretisk grunnlag for analysen, i tillegg til Nussbaum (2016 [1997]) sitt begrep om narrativ forestillingsevne. Jeg har valgt disse perspektivene, da jeg mener de henger sammen og utfyller hverandre på en måte som passer godt til mitt materiale. Jeg beskriver hvordan de gjør dette i [kapittel 2](#). Det teoretiske utvalget baserer seg altså på det jeg så i samtalene.

I analysekapittelet, altså [Elevenes lesning av «Det usynlige barnet»](#), har jeg valgt å inkludere meningsfortolkning til utdragene, for å vise hvordan jeg forstår det elevene sier. Dette innebærer at jeg går ut over det elevene faktisk sier, og fortolker hva de kan mene med ytringene (Neteland, 2020, s.64). Da fortolker jeg i sammenheng med både det teoretiske grunnlaget og egne forståelser. For å tydeliggjøre hva jeg bygger tolkningene på, og dermed være transparent og datanær, har jeg valgt å inkludere mange direkte utdrag fra transkripsjonene i den løpende teksten. Dette utgjør ganske mange av oppgavens ord, men jeg mener det gir en ryddig fremstilling av materialet og fortolkingene, og at det er hensiktsmessig i forhold til oppgavens reliabilitet. Jeg mener det oppnår reliabilitet fordi det tydeliggjør hva tolkningene mine springer ut av. De fire kategoriene er også noe som bidrar til ryddighet og sammenheng mellom min og elevenes lesning av «Det usynlige barnet». Dette gjør at jeg i samtaleanalysen ikke hopper mellom mange ulike tema i novella, og at jeg lett kan peke tilbake til min forståelse av den.

4.4 Min rolle

Før uken med datainnsamling, hadde vi tidligere vært to uker i praksis med de samme elevene. Det betyr at jeg og elevene hadde noe kjennskap til hverandre, men ikke mye. Her var det altså ikke etablert en trygg og god relasjon. Dette kan ha vært en hindring for noen elever i å snakke i samtalene. Likevel var det to grunner til at jeg valgte å gjennomføre de litterære samtalene selv. Den ene årsaken var av praktisk art, ettersom vi var fire studenter som skulle gjennomføre datainnsamling på én uke. Den andre årsaken var at jeg selv har best kjennskap til mitt eget prosjekt og fokuset i «Det usynlige barnet». For å forsøke å gjøre situasjonen så trygg og god som mulig, var jeg, som tidligere nevnt, tydelig på at det ikke var noe rett eller galt svar til spørsmålene, men at jeg var nysgjerrig på elevenes refleksjoner. Jeg tillot derfor digresjoner og litt uro i form av bevegelse og fikling med gjenstander.

I samtalene brukte jeg hyppig ord som «spennende» og «interessant». Dette var for å vise elevene at jeg verdsatte svarene deres, uten å bedømme dem som rette eller gale. Litterære samtaler på skolen, og dermed også disse samtalene, har et didaktisk potensial i form av at de kan utvikle elevenes litterære kompetanse (Hennig, 2019; Aase, 2005). Derfor har disse samtalene hatt et dobbelt siktemål. De var både en datainnsamlingsmetode for dette prosjektet, og en mulig metode for å utvikle elevenes litterære kompetanse. Dette er grunnen til at jeg til tider utfordret elevene ved å peke på detaljer som ga motstand til svarene deres, og at jeg oppfordret dem til videre utdyping

og refleksjon. Slik fikk de mulighet til å utvikle og språkliggjøre forståelsene sine. Dette kan være med på å utvikle flere av de litterære delkompetansene, for eksempel evnen til å lese prøvende og å lese litteratur som en pågående prosess (Hennig, 2019, s.76). Malmbjer (i Matre, 2009, s.222) fremmer at det er behov for aktiv støtte fra læreren for at faglige samtaler skal bli gode og resultere i læring. Hun poengterer at faktoren med størst påvirkningskraft er lærerens reaksjoner og responser. Altså var min rolle vesentlig for hvordan samtalerne utspilte seg.

Gjennom spørsmålene og oppfølgingene mine kan jeg ha både åpnet og lukket for nye svar og tolkninger. Min forståelse av «Det usynlige barnet» er noe som har preget både intervjuguiden og hvordan jeg responderte på elevenes utsagn. Dette gjorde at fokuset ble på noen elementer fremfor andre, og at elevenes forståelser kunne bli påvirket i disse retningene. Elevene ville antakeligvis ha kommet med helt andre kommentarer, dersom de hadde lest selv uten denne situerte rammen. Det å skulle lede en slik litterær samtale krever som nevnt at læreren er åpen for elevenes lesninger, samtidig som hen styrer samtalen på en måte som kan føre til læring. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom å ha forhåndsavklarte spørsmål, å ta elevenes innspill på alvor, men også å utfordre responsene.

Selv har jeg arbeidet mer med novella og teori i etterkant av datainnsamlingen, slik at jeg i skrivende stund har en annen forståelse enn det jeg hadde på samtalenes tidspunkt. Dette er i tråd med den aletiske hermeneutikkens forståelse om at fortolkningsprosessen også endrer forskeren. Det vil si at samtalerne ville utviklet seg annerledes dersom jeg hadde gjennomført de nå. Mine forståelser og faglige kunnskaper er dermed noe som påvirker alle ledd i masteroppgaven. Dette er noe som gjelder all forskning. Forskning vil alltid være verdiladet, fordi forskeren aldri kan være helt objektiv (Postholm og Jacobsen, 2018, s.102). Likevel vil jeg påpeke at det i litterære samtaler er en tekst som er utgangspunktet, slik at teksten også i stor grad styrer hva det er rimelig å snakke om og kommentere (Aase, 2005, s.111). Det betyr at det er noe håndfast som fungerer som veiviser for fortolkningsarbeidet. Altså vil man nok kunne se likhetstrekk mellom disse samtalerne og andre samtaler om «Det usynlige barnet».

4.5 Forskningsetikk

I et forskningsarbeid er det viktig å opptre etisk i forkant, underveis og i etterkant av prosjektet. Dette dreier seg både om å følge lover og regler, men også å opptre ærlig og etterrettelig (Neteland og Aa, 2020, s.19). Når man forsker på mennesker er det viktig å opptre respektfullt og ta hensyn til personvern, særlig når det gjelder barn. Dersom barn skal være deltakere i et forskningsprosjekt må de få informasjon på en måte som er forståelig for dem, og de skal selv gi uttrykk for at de samtykker til å delta, selv om det er foreldrene som signerer samtykkeskjemaet (NESH, 2021).

Som tidligere nevnt utarbeidet jeg og medstudenter i PRANO-prosjektet et felles informasjonsskriv om masteroppgavene. I dette skrevet informerer vi blant annet om de ulike prosjektene, at det var frivillig å delta og at personopplysninger blir anonymisert, sikkert lagret og slettet ved prosjektets slutt. I tillegg kunne barna i samråd med foreldrene velge hvilke(t) masterprosjekt de ville være med på ([vedlegg 3](#)). Dette var et tema som kom opp i flere av samtalerne jeg gjennomførte, og jeg opplevde det som at elevene generelt syntes det var spennende å delta. For eksempel begynte tirsdagsgruppa

å snakke om hvilke prosjekt de hadde meldt seg på, og Iver poengterte at han hadde meldt seg på «alt mulig» (Ti340). Dette signaliserer at elevene selv ønsket å delta.

Et gjennomgående tema og fokus i de litterære samtaler er følelser. Dette er noe som kan gi assosiasjoner til eget følelsesliv og kanskje åpne for at barn deler sensitiv informasjon. Dette var noe jeg tenkte gjennom på forhånd, og jeg har, med ett unntak, bevisst fokusert på å rette spørsmålene direkte til teksten. Unntaket er spørsmålet: «Hvordan tror dere Mummimamma og de andre føler det når de har fått Ninni synlig igjen? Hva tror dere dere hadde følt?». Her spør jeg om elevenes følelser, men det er i en positiv forstand, med tanke på at jeg forventet et svar på den positive siden til det foregående spørsmålet. Noe av det særegne med litterære samtaler er at temaet for samtalen er et litterært verk. Det betyr at man i hovedsak snakker om noe utenfor seg selv og sin egen verden, samtidig som man bygger ytringene på egne forståelser. Slik får deltakerne et stort spillerom til å velge om det de sier er et uttrykk for egne meninger eller teksten, og kan dermed delta aktivt og skjule seg samtidig (Aase, 2005, s.110). Elevene kan med andre ord være aktivt deltakende uten å dele informasjon om seg selv. Dette kan gjøre situasjonen betryggende, fordi det ikke er noe krav om å dele av egne liv, selv om man deltar i samtale. Til tross for at elevene ikke var nødt til å gjøre koblinger til egne liv, var det likevel flere av dem som gjorde det, noe som synes i kapittelet hvor jeg [undersøker samtalerne](#).

Andre forskningsetiske hensyn som jeg har tatt og tidligere nevnt, er at jeg i samtaler informerte elevene om at det ville bli tatt lydopptak, opptakene har blitt sikkert oppbevart, jeg har anonymisert alle navn og jeg har fått godkjenning fra Sikt om å forske på barn.

5.0 Elevenes lesning av «Det usynlige barnet»

I dette kapitlet undersøker jeg hvordan elevene på 4.trinn reflekterer rundt «Det usynlige barnet», og hvilke litterære delkompetanser de tar i bruk. Fordi man ikke kan si noe sikkert om hva som skjer i andres hode, deres lesninger inkludert, vil alle utsagnene mine være antakelser basert på elevenes ytringer.

Kapitlet er strukturert etter de fire kategoriene jeg presenterte i [min lesning av novella](#); hva usynligheten i novella representerer, kurer mot usynlighet, følelsenes rolle i teksten og om teksten forsøker å fortelle oss noe. I fremstillingen trekker jeg noen paralleller til min lesning, samtidig som jeg undersøker elevenes utsagn. Underveis vil jeg både analysere, fortolke og drøfte utdragene fra samtalen med elevgruppene jeg har kalt tirsdag- og onsdagsgruppa. Jeg veksler på å belyse utdrag fra de to gruppene samtidig, og hver for seg. Utdragene blir hovedsakelig sett i lys av Hennig (2019) sitt begrep om litterær kompetanse, mer spesifikt kategoriene *litterære leseferdigheter* og *kunnskap om tekst*. Gjennom dette blir også Torell (2001) sin tredeling av litterær kompetanse og Nussbaums (2016 [1997]) *narrative forestillingsevne* aktuelt. I tillegg til dette, kommer jeg blant annet til å nevne begrepene *forestillingsverdener*, *ubestemthet* og *tomrom, stier* i teksten, *årsaksattribusjon* og *emosjonelle triggerfigurer*.

5.1 Usynlighetens representasjon

Som presentert i min lesning av «Det usynlige barnet», kan usynligheten i novella bli tolket på et fysisk og et psykisk nivå (se [kapittel 3.2.1](#)). Ninni er fysisk usynlig, men usynligheten kan også representere noen psykiske situasjoner. I teksten sier Too-tikki at Ninni har blitt usynlig fordi hun har blitt skremt på en gal måte av en «iskald og ironisk» tante som tok seg av henne (s.116). Usynligheten kan dermed forstås som en måte å flykte fra det skremmende på. Ninni kan også være en representasjon av barn som lever i utrygge hjem, og hvilken påvirkning det kan ha på dem.

5.1.1 Hva vil det si å være usynlig?

Denne delen av analysen omfatter et spørsmål som ble stilt to ganger i de litterære samtalen, nemlig «hva vil det si å være usynlig?». Spørsmålet ble først stilt før jeg startet høytlesingen av «Det usynlige barnet», som en innledning til samtalen og for å koble elevene på et av tekstens hovedelement. Her var tirsdag- og onsdagsgruppa ganske like i svarene. Begge trakk frem den konkrete forståelsen av usynlighet:

Tirsdag:

7. F: Det vil si at man ikke er synlig.
9. H: At man bare ser rett gjennom og så bare, liksom selv om de står rett foran øynene dine så ser man usynlig så at man ser bare rett gjennom dem liksom.
10. G: Selv om man er usynlig så betyr det ikke at man kan gå gjennom ting.
- [...]
13. G: Sånn som i superheltefilmer

Onsdag:

2. J: Ehh.. at, hvis.. at hvis du for eksempel at du ikke vises for andre, at du bare kan gå forbi dem uten at dem ser deg. Eller så kan du bare si hei og, men dem ser deg ikke
4. J: Som lufta, den er usynlig
6. J: Men du kan fortsatt kjenne den

Gruppene peker på at man fysisk ikke synes, men de bruker ulike måter å forklare det på. Julie og Guro gjør også assosiasjoner til noe kjent. Julie viser kunnskap om at lufta består av noe man kan kjenne, men ikke se, hvilket gjør den usynlig. At Guro påpeker at man ikke kan gå gjennom ting som usynlig, kommer av kjennskap til usynlighet i annen litteratur, altså superheltefilmer, slik som hun kommenterer. Her ser vi allerede tegn til at elevene bruker sine erfaringer til å tre inn i tekstens verden, altså overføringskompetanse.

At elevene beskriver usynlighet som at man ikke synes, var noe jeg forventet. Dette spørsmålet ble som nevnt stilt før høytlesingen, og spørsmålet hensikt var å få elevene koblet på et viktig element i novella. Da jeg derimot stilte spørsmålet avslutningsvis, var jeg nysgjerrig på om elevene hadde endret eller utvidet forståelsen sin underveis. Her hadde jeg en forventning om at de i så fall ville knytte usynlighet til noe emosjonelt. Akkurat dette ga ikke gruppene særlig uttrykk for, men de koblet på at usynlighet også innebærer at man ikke kan snakke.

Tirsdag:

239. G: Men det betyr at man ikke synes da, og at man ikke kan bli sett av noen, som betyr at .. hvis du hadde vært usynlig så hadde ikke vi kunne ikke vi kunne ha sett deg nå. Så kunne man sannsynlig ikke kunne snakke, men hvis noen hadde blitt usynlig på ordentlig så tror jeg mest sannsynlig at bare kroppen dems hadde blitt usynlig da

Onsdag:

297. J: Ehm, det vil si at ingen kan se deg, ehmm.. også hvis, vi så jo at Ninni ikke kunne prate uten å få mer av kroppen synlig. Og så kunne hun ikke prate og da kan hun ikke leke med vennene sine, eller du kan jo det, men det er veldig vanskelig for du kan jo ikke gjøre tegnspråk

Både Guro og Julie begynner med å si at usynlighet betyr at man ikke er synlig, men de trekker også inn et element fra teksten, nemlig at man ikke kan snakke. I novella snakker Ninni først når føttene hennes har blitt synlige. Dette kan være noe elevene ikke tenkte om usynlighet på forhånd. I annen litteratur er ikke usynlighet nødvendigvis noe som medfører at karakteren mister stemmen. I *Harry Potter*, for eksempel, får hovedkarakteren en usynlighetskappe, og det blir gjort et poeng ut av at de som er under den må være så stille som mulig (Rowling, 1998, s.276; 277). Altså vil andre personer i rommet kunne høre dem, selv om de ikke kan se dem. Dette tyder på at «Det usynlige barnet» har påvirket Julie og Guros forståelse av hva usynlighet kan innebære. Her er det for så vidt mulig å stille spørsmål ved om Ninni ikke kan snakke fordi hun er usynlig, eller om hun rett og slett bare er stille. Guro tilføyer at hun tror at kun kroppen vil bli usynlig i virkeligheten (Ti239), altså at man fortsatt kan snakke. Her viser hun at hun fanger opp spor i teksten, men at det ikke totalt endrer hennes forståelse av fenomenet. I teksten forstår hun usynlighet som at man hverken synes eller kan snakke, men i virkeligheten mener hun at man vil kunne snakke. Det kan tolkes som at hun ikke anser det som logisk å miste taleevnen som usynlig, hvilket gir uttrykk for at hun bruker

både analytisk kunnskap og overføringskompetanse til å reflektere rundt temaet. Hun viser også villighet til å mene noe om teksten, altså *litterær leseferdighet*. Ved å peke på at Ninni ikke kan snakke, tar også Julie i bruk analytisk kunnskap. I tillegg vurderer hun hvordan det er å være usynlig, nemlig at det er utfordrende fordi det er vanskelig å kommunisere i lek (O297). Her forestiller hun seg nok hvordan det er å være usynlig i hennes virkelighet, noe som kan tyde på at hun bruker sin narrative forestillingsevne til å forstå Ninni.

Ingen av elevene koblet usynligheten eksplisitt til følelser når jeg stilte dette spørsmålet, men mot slutten av samtalen på tirsdag sa Guro:

410. G: Kanskje det var det forfatteren følte når hun skrev /

420. G: At alle ignorert henne så hun lissom følte at hun var usynlig

Her kommer hun frem til at usynligheten i novella kan representere forfatterens følelser, hvilket kan være det å bli ignorert. I løpet av samtalen har vi snakket en del om følelser og usynlighet. Dette kan Guro ha implementert i sin forståelse av hva det betyr å være usynlig. Hun kan altså ha steget ut av den fiktive verdenen og brukt teksten og samtalen til å forstå virkelige følelser. Dette kan tyde på *kunnskap om tekst*, mer spesifikt forståelse hva en tekst kan bety for virkeligheten. Her peker hun kanskje mer på hvordan virkeligheten kan skinne gjennom i teksten.

Jeg spør videre om hvordan det er å føle seg usynlig. Da trekker Iver frem en personlig erfaring for å argumentere for at det ikke er en positiv følelse:

431. I: Jeg synes ikke det er gøy fordi når Fredrik ingor.. i.. igno.. hva det nå enn heter

432. L: Ignorere?

433. I til F: Ja, du gjorde det heelt i går uten å bry deg

Iver kobler denne følelsen av å bli ignorert til en hendelse som hadde skjedd med Fredrik dagen før. Gjennom å peke på en spesifikk opplevelse, bruker Iver tydelig overføringskompetanse til å reflektere rundt følelsen av å være usynlig. Det vi har snakket om knyttet til novella blir dermed noe Iver kan bruke for å forklare hva han selv følte i denne situasjonen. Kanskje har han fått et nytt begrep for følelsen han opplevde? Her har nok Guro sin kobling mellom usynlighet og å bli ignorert gitt Iver en assosiasjon, slik at han ser sammenhenger mellom tekst og virkelighet. Det kan også være et tegn på at teksten treffer eller rører noe ved Iver, slik at han bruker teksten til å uttrykke følelsene sine.

5.1.2 Hvorfor blir Ninni usynlig?

I tillegg til det direkte spørsmålet om hva det vil si å være usynlig, kan usynlighetens representasjon komme frem i spørsmålene om hvorfor Ninni blir usynlig i løpet av teksten. Det første lesestoppet i høytlesingen kommer etter at Too-tikki har tatt med Ninni til Mummifamilien. Too-tikki forklarer at folk kan bli usynlige hvis de blir skremt ofte nok, og at Ninni har blitt skremt på en gal måte av den iskalde og ironiske tanten som tok seg av henne (s.116). Her spør jeg om hvorfor Ninni har blitt usynlig, og elevene svarer at det var på grunn av den ironiske tanten:

Tirsdag:

27. G: Fordi at tanta var, ehmm.. ganske ironisk. Også ville hun egentlig ikke ha henne der. Tror jeg.

[...]

31. F: Men jeg skjønner ikke hvorfor hun blir skremt, han sa jo at, at hvis man blir skremt så blir man usynlig

32. L: Jaa

33. F: Og hun var jo ironisk, ikke skremmende ... eller skummel

Onsdag:

13. J: Hu som tok seg av Ninni, hun, ehmm.. var så ironisk at hun ble.. til slutt så ble Ninni usynlig

Ironisk er kanskje ikke et begrep 4.klassingene hadde brukt til vanlig, men her henter elevene svar ut fra teksten. De bruker detaljer fra teksten, altså analytisk kunnskap, til å bygge en forestillingsverden tilknyttet fortellingen. Guro fremmer en teori om at tanten egentlig ikke ønsker å ha henne der. I novella står det at tanten tok seg av Ninni «enda hun ikke var glad i henne» (s.116). Utsagnet tyder altså på at Guro tar i bruk narrativ forestillingsevne til å forstå tanten. Hun uttrykker dermed både analytisk kunnskap og narrativ forestillingsevne. Ved at elevene får med seg disse elementene i teksten, viser de i tillegg at de så langt har fulgt oppmerksomt med. Det å lese oppmerksomt lenge nok til at man stiger inn i forestillingsverdenen, er noe Hennig (2019, s.76) beskriver som en del av de *litterære leseferdighetene*.

Utdraget over viser at elevene har fått med seg informasjon fra teksten, men at Fredrik er litt kritisk til forklaringen av tanten. Han påpeker at Too-tikki sier man blir usynlig hvis man blir skremt, men at tanten beskrives som ironisk, ikke skremmende eller skummel (Ti31; 33). Med dette viser han at han har fått med seg disse detaljene, men at han mener de ikke henger helt sammen. Her drar han veksler på både analytisk kunnskap og personlig oppfatning. En av Hennigs (2019, s.76) *litterære leseferdigheter* er å «være villig til å ta den risikoen det er å mene noe om en tekst, og da gjerne mene noe som strider med det andre lesere før oss har ment om denne teksten». Dette gjør Fredrik, ved at han tør å ytre noe annet enn Guro, eller i alle fall at han tør å vise at han er litt skeptisk. I situasjonen fungerer Too-tikki og Mummitrollet som emosjonelle triggerfigurer. Too-tikki sier han har møtt tanten og at hun var nifs, noe som tilsvarer skummel, og Mummitrollet reagerer med å si «Fy, så vemmelig» (s.116). De uttrykker altså tydelig en negativ stemning rundt tanten. Dette fremmer ikke Fredrik, og det virker som han går imot det emosjonelle rommet som triggerfigurene viser til. Kanskje er han ikke helt inne i forestillingsverdenen ennå? Kanskje har han ikke fulgt helt med? Eller så kan det være at han ikke helt har klart å sette seg inn i Ninni sin situasjon. Dette foregår på starten av teksten, så det er tidlig i prosessen med å bygge forestillingsverdenen.

På side 122 i novella har Ninnis føtter blitt synlige, men de blir usynlige igjen. Her har jeg et lesestopp hvor jeg spør om hvorfor føttene forsvinner. Selv forstår jeg det som at det er Lille My sin kommentar til Ninni som forårsaker usynligheten. Hun sier: «Du må sannelig se nokså fæl ut siden du må gjøre deg usynlig» (s.122). Iver på tirsdagsgruppa uttrykker en lignende forståelse som min, og svarer at usynligheten kommer av at Lille My sa stygge ting til Ninni (Ti87). Han viser analytisk kunnskap i form av å bruke spor fra teksten til å reflektere. Fredrik, derimot, svarer at kanskje føttene forsvant fordi Mummitrollet snakket om tanten, og at Ninni ikke ville tenke på henne (Ti106). Det som

skjer i novella er at Mummitrollet forsøker å trøste Ninni etter Mys kommentar, med å si at Ninni er trygg hos dem, og at hun ikke trenger å bekymre seg for tanten (s.122). Fredrik peker i sitt utsagn (Ti106) på elementer i teksten og eventuelle følelser hos Ninni, i tillegg til at han kommer med et nytt løsningsforslag til spørsmålet. Her mener jeg han viser evne til å lese prøvende, han tør å mene noe annet, og han viser narrativ forestillingsevne i forhold til Ninnis følelser. Man kan si at han både viser litterære leseferdigheter, analytisk kunnskap og konstitusjonell kompetanse. På onsdag viser også Julie dette. Hun sier at hun tror føttene forsvinner fordi Ninni blir redd av å tenke på tanten (O58). Elevene mener med andre ord at usynligheten kommer av redsel eller andre negative følelser som Ninni forbinder med tanten. Selv om elevene ikke svarer eksplisitt at usynligheten er direkte knyttet til følelser, viser de det i samtalen når vi sammen beveger oss gjennom fortellingen. Her kan den litterære samtals egenart, det at man utforsker en tekst i fellesskap, være noe som gjør at flere stier blir belyst underveis.

5.2 Kurer mot usynlighet

Problemet i «Det usynlige barnet» er at Ninni har blitt usynlig, og Too-tikki og Mummifamilien vil få henne synlig igjen. Som presentert i [3.2.2](#), fremmer novella tre mulige løsninger på dette: mormors Ufeilbarlige huskur, omsorg og sinne (Drangeid, 2014, s.155). Hva slags løsninger peker fjerdetrinns elevene på? Her ser jeg først på onsdagsgruppas svar, deretter på tirsdagsgruppas.

5.2.1 Onsdagsgruppas løsninger

Underveis i lesingen spør jeg flere ganger om hvorfor Ninni blir synlig og usynlig. Et lesestopp med slikt spørsmål, er etter at Ninni har bitt Mummipappa i halen og blitt helt synlig. Da svarer Niklas at huskuren er årsaken, mens Julie nevner at Ninnis sinne forårsaker det:

136. N: - Fordi de hadde sånn drikke i kaffen

138. J: Ja, fordi at *gjesp* ho ble så sint

Her kommer Niklas og Julie med to forslag: huskuren og sinne. Begge svarer nok ut ifra den foregående samtalen og detaljer i teksten, og viser analytisk kunnskap. Denne hendelsen er på slutten av teksten og samtalen, slik at tolkningene som tidligere har blitt løftet frem tilknyttet Ninnis synlighet og usynlighet, kan ha hatt en innvirkning på svarene. Huskuren er det som presenteres eksplisitt som en kur mot usynlighet i teksten, og ved at oppskriften blir kalt 'u-feil-barlig'¹⁰, er det naturlig å tro at den skal fungere. Gruppen har ikke nevnt dette tidligere, men de har snakket om følelser, hvilket er det Julie foreslår som årsaken. Detaljen som Julie bygger på fra teksten, er en kommentar fra Lille My. My sier at det som er i veien med Ninni er at hun ikke kan bli sint, og at hun aldri kommer til å få sitt eget ansikt før hun lærer seg å slåss (s.127). Begge elevene viser dermed at de har fått med seg en del av fortellingen, altså spor i teksten, men de har trukket ulike slutninger på hvorfor Ninni blir synlig. De ulike slutningene er et tegn på

¹⁰ Min oppdeling av ordet. I novella står det «Ufeilbarlige Huskurer» som et navn på mormorens notater (s.120).

at teksten er ubestemt når det gjelder hva som gjør Ninni synlig. Her er elevenes forståelser med på å avgjøre hva de svarer.

Når jeg så avslutningsvis spør hva som er årsaken til Ninnis synlighet, svarer Niklas igjen at det er huskuren. Dette utfordrer jeg ved å peke på detaljer som motstrider huskuren som løsning, hvilket gjør at Julie responderer med å forsvare det. Jeg spør så om hvorfor Ninni ikke blir synlig med en gang, og Niklas foreslår at hun blir mer synlig når hun sover. Igjen utfordrer jeg svaret, og Julie forsvaret det:

167. L: Hva.. eller hvorfor blir Ninni synlig i løpet av fortellingen her da? Dere nevnte det litt tidligere kanskje..
168. N: Ja, hun hadde sånn trylledrikkegreie oppi kaffen hennes.
169. L: Ja, det blir som en slags medisin kan man si. At det er det som gjør henne synlig?
170. ?: *stille* Ja
171. L: Men så står det midt inni her at Mummimammaen slutter å gi henne denne huskuren..
172. J: Ja, men det er jo bare, det er bare.. det var jo samme dagen ho slutta med den.
173. L: Er du sikker på det?
174. J: Ehh ja
175. L: Det kan hende, jeg vet ikke helt jeg. Ja... Det er jo ikke sånn at Ninni blir synlig med en gang. Det tar litt tid. Hva kan være grunnen til det da?
176. N: Hver gang hun sover.. så blir hun mer synlig
177. L: At hver gang hun sover så blir hun.. /
178. N: mer og mer synlig
179. L: Men den dagen hvor føttene hennes ble synlige, så usynlige, så synlige, så usynlige igjen da? Og så synlige igjen
180. L: - Da sov hun jo ikke
181. N: - Da vet jeg ikke
182. J: Nei, egentlig så ble dem ikke usynlige. Det vistes litt av foten hele tiden, det sa dem.. det var bare litt av foten som vistes (X)

Niklas svarer at huskuren har gjort Ninni synlig, men jeg minner på detaljer i teksten som gjør dette mindre plausibelt. Julie forsøker å støtte huskuren som svar, ved å si at Mummimamma slutter med huskuren samme dagen som Ninni blir helt synlig (O172). Dette er jeg litt usikker på om stemmer, men jeg bygger ikke videre på det. Her ble jeg selv usikker, med tanke på at teksten ikke forteller hvor mange dager som går. Det er interessant at Julie støtter Niklas sitt svar her, fordi hun tidligere sa at sinne var det som gjorde Ninni synlig (O138). Det kan tyde på at hun har en forståelse for at det å lese litteratur er en pågående prosess, og at tekster kan være tvetydige, slik at man må lese prøvende og utholdent. Altså virker det som hun tar i bruk *litterære leseferdigheter*.

En annen mulighet er at Julie anser Niklas sin tolkning som mer sannsynlig, slik at hun finner argumenter til å støtte under denne. Dette er jo noe av det som er spennende med litterære samtaler. Ved å høre andres tanker kan man bli klar over ulike tolkningsmuligheter som kan være mer eller mindre plausible enn våre egne, og man kan få mer informasjon å bygge sin forståelse på. Dette kan berike forestillingsverdenene.

Når jeg videre i utdraget peker på at det tar tid før Ninni blir synlig, prøver Niklas seg med et løsningsforslag om at hun blir synlig når hun sover (O176). Dette utfordrer jeg igjen ved å minne om dagen hvor føttene til Ninni vekslet på å være synlig. Her gir jeg han motstand. Han responderer med å si «da vet jeg ikke» (O181), og å ikke utforske videre. Det virker som han forsøker å lese prøvende og å fylle inn tomrommet, men at den konstitusjonelle kompetansen kommer til kort. Dette er som nevnt en medfødt evne til å skape fortellinger, som dermed varierer fra person til person (Torell, 2001, s.378). Eventuelt velger Niklas å stoppe utforskingen fordi det er letteste løsning. Her kan også min og Niklas' relasjonen spille en rolle, og gjøre det vanskeligere for han å skulle prøve og feile. Julie forsøker nok å hjelpe Niklas' forslag med å påpeke at føttene ikke blir helt usynlige. I teksten står det at «det var så vidt de [føttene] kunne skimtes i gresset» (s.122). Det blir nesten som at Julie utfordrer min motstand, og kan tyde på at hun tør å mene noe annet enn det jeg har lagt frem. Dette inngår også i litterær kompetanse. Utsagnet viser at hun har fulgt oppmerksomt med, men det blir ikke særlig tydeligere hva som kan være den virkelige kuren mot usynlighet.

5.2.2 Tirsdagsgruppas løsninger

Grappa på tirsdag er innom flere muligheter for hvorfor Ninni blir synlig. Omsorg, glede (med ulike årsaker til at Ninni blir glad), sinne og huskuren blir alle presentert som mulige løsninger. Elevene utforsker dermed flere ulike stier i teksten.

På ett tidspunkt i novella veksler føttene til Ninni på å være synlige og usynlige. Jeg spør elevene om hva de tenker om dette, og får til svar at det virker som om det går bedre og bedre med Ninni:

153. I: Neii det ser jo ut som det går bedre og bedre siden de kan si litt av beina og bittelitt kjolekant.
154. L: Ja, at nå ser man litt mer av kjolen, og da går det bedre. Hvorfor tror du det går bedre da? Og hvorfor gjør det at ho blir mer synlig?
155. I: Jeg vet ikke, det var vel kanskje noe av det Mummiii...mammaen sa..

Iver legger merke til at Ninni til slutt blir synlig opp til beina, og peker på at det da virker som hun har det bedre. Når jeg spør hvorfor dette gjør henne mer synlig virker han litt usikker, men han trekker frem Mummimamma. Her er han da inne på at omsorgen Ninni får, er knyttet til den økende synligheten hennes. Mummimammass støtte er kanskje ikke veldig tydelig for 4.klassingene, noe som kan forklare usikkerheten. Iver bruker nok både analytisk kunnskap og narrativ forestillingsevne i form av detaljer fra teksten, og evnen til å sette seg inn i de fiktive karakterenes sted, til å svare på disse spørsmålene.

Det neste løsningsforslaget som dukker opp, er knyttet til Lille Mys kommentar om at Ninni må lære seg å bli sint og at hun må slåss for å få ansiktet sitt (s.127). Ytringen kommer på neste lesestop, hvor Ninni har blitt synlig etter å ha bitt Mummipappa i halen. Dette forslaget er hovedsakelig en konstatering av Lille My sin kommentar (Ti191). Svaret dukker opp litt for seg selv, men det viser at eleven har lagt merke til at Lille My sa det¹¹. Hen vurderer kanskje om det er relevant. Jeg tror eleven mener at kommentaren er bakgrunnen for at Ninni biter Mummipappa i halen, og at denne formen for slåssing gjør henne synlig. Svaret blir altså hentet fra en detalj i teksten, men eleven nevner ikke delen om sinne. Det kan virke som om eleven har en teori om at dette er

¹¹ Se [vedlegg 4](#) for samtalekonteksten. lydopptaket fikk jeg ikke med meg hvilken elev som svarte dette.

relevant, men at hen ikke helt klarer å plassere det. Kanskje er eleven i prosessen med å bygge en klarere forståelse. Dette er relevant da det viser hvordan gruppa til sammen leser prøvende, i og med at de belyser flere løsninger.

Videre på samme lesestopp, altså etter at Ninni har blitt helt synlig, spør jeg mer direkte om hvorfor hun blir synlig. Da får jeg litt andre svar. Elevene kommer inn på at Ninni kan ha blitt synlig fordi hun syntes det var gøy å bite Mummipappa:

207. G: Fordi at hun beit han, som
208. F: Og det syntes hun var gøy
209. L: Og da blir hun synlig?
210. F: Ja
211. H: - Eller kanskje hun ble
212. I: - Ja Fredrik der er du inne på noe fordi det motsatte av å være sint er jo å ha det gøy, på en måte. Så da kan det jo være at hvis man har det gøy, ehmm.. å gjøre morsomme ting og sånt så blir man mer synlig, og da blir man mer glad også
213. L: Jaa
214. G: Eller så kan det være at, ehmm.. hun ble glad for at Lille My faktisk syntes hun var flink i noe, da

Guro svarer først at bitingen var årsaken til synligheten, noe som teksten viser. Fredrik trekker da inn glede i form av at Ninni syntes det var gøy, som løsning. Iver støtter dette med å si at det motsatte av å være sint er å ha det gøy, noe som gjør at man blir mer synlig og dermed mer glad. Tidligere i samtalen har det vært fokus på at usynlighet er knyttet til negative følelser. Dette kan ha ført til en tanke om at det motsatte gjør henne synlig. Svaret er dog ikke så understøttet av teksten, med tanke på at Ninni blir beskrevet som rasende. Her reflekterer nok elevene seg *ut* av teksten, da de ikke tar hensyn til alle elementene. Refleksjonene kan henge sammen med hva de selv synes er logisk, slik at de lever seg inn i dette og mister teksten litt. Dette er noe Torell og hans kollegaer (i Kjelen, 2014, s.58) peker på at er typisk for nordiske studenter, altså at de mister teksten i sitt eget. Her bruker elevene narrativ forestillingsevne til å forstå Ninni, men fordi de går glipp av noen detaljer, vil nok deres forestillingsverden ikke passe helt med teksten. Kanskje tenker de selv at det hadde vært morsomt å bite? Kanskje har de mistet litt oppmerksomhet? Dette forekommer mot slutten av teksten og samtalen, og er i så fall ikke så rart.

Iver sin ytring begynner med at han eksplisitt svarer til Fredrik sitt forslag, og at han viser at det er noe som virker sannsynlig for han også. Fredriks forslag kan være noe Iver mener underbygger hans egen forståelse og gjør den mer plausibel. Her tydeliggjør Iver at han bygger svaret sitt på det noen andre sier, noe som viser hvordan litterære samtaler kan påvirke den enkeltes forståelse av teksten. Ivers forslag bygger muligens også på det han nevnte tidligere, om at han tror det går bedre og bedre med Ninni når hun blir synlig (Ti153). Her har han nok begynt å bygge en forestillingsverden hvor Ninnis synlighet kommer av positive følelser, og leser dermed på en måte som støtter dette. Guro fremmer derimot et annet forslag. Hun foreslår at Lille Mys anerkjennelse av Ninnis slåssing kan være årsaken til synligheten. Etter at Ninni biter Mummipappa sier Lille My: «Bravo, bravo! [...] Jeg kunne ikke ha gjort det bedre selv!» (s.130). Mys endring i holdning til Ninni, kan være noe som har gjort Ninni glad, og dermed synlig. Utsagnet bygger nok på forslaget om glede som noe som fører til synlighet, men det peker på en annen årsak. Her kan man dermed si at elevenes årsaksattribusjon gir ulike

svar. I denne situasjonen er Lille My en emosjonell triggerfigur som får frem den emosjonelle stemningen i rommet, nemlig at det er positivt at Ninni blir synlig. Dette kan være noe som ligger til grunn for at elevene tror Ninni blir glad, og kan tyde på at elevene leser med innlevelse.

Etter vi har lest ferdig teksten, spør jeg hvorfor Ninni blir synlig i løpet av fortellingen. Tirsdagsgruppa begynner da å diskutere om det skyldes huskuren eller ikke:

241. G: Ehm, fordi hun fikk en sånn medisin
242. L: Ja, det er medisinen som gjør at hun blir synlig?
243. G: Ja, også er det noen følels.. og så blir det noen, hun blir behandla annerledes da
244. L: Ho blir behandla annerledes?
245. G: Ja, enn ho bruker å bli
246. I: Men det er ikke helt sikkert at det var medisinen, for beina kom jo frem før hun drakk kaffen
247. L: Ja, det stemmer. Beina ble synlige før hun drakk kaffen. Og det står inni her at Mummimamma slutter å gi Ninni huskuren etter hvert. Etter som dagene gikk og det ikke skjedde noe/
248. G: Ja, men føttene hennes blir synlige når ho kom ned trappa mens hun drakk kaffe.

Guro sier at huskuren er årsaken til synligheten, men at det også har med hvordan Ninni blir behandlet. Hun trekker altså frem to mulige årsaker, men går noe bort ifra direkte glede, som hun nevnte tidligere. Dette kan vise at hun leser prøvende og dermed bruker *litterær leseferdighet* til å reflektere, i tillegg til spør fra teksten. Selv anser jeg huskuren som løsningsforslaget som ligger lettest tilgjengelig i teksten, den mest åpenbare stien, men det er elementer som gjør det mindre plausibelt som svar på hvorfor Ninni blir synlig. Dette peker også Iver på, ved å nevne at føttene ble synlige før hun drakk kaffen med huskuren (Ti246). Guro står på sitt, men etter å ha gått tilbake i teksten kommer vi til at Ninni drakk kaffen *etter* hun hadde kommet litt synligere ned trappa. Her har altså Iver lest oppmerksomt og fått med seg detaljer i teksten, slik at han kan vurdere de ulike lesningene opp mot hverandre. Ved å bruke analytisk kunnskap og litterær leseferdighet blir han skeptisk til lesningen om huskuren som svar på hvorfor Ninni blir synlig. Dette utdraget viser en meningsforhandling der elevene kommer med ulike tolkninger og vurderer dem opp mot hverandre, noe som både er mulig og ønskelig i litterære samtaler (Skافتun og Michelsen, 2017, s.191).

Så hva er det som gjør at Ninni blir synlig? Fredrik fortsetter med forslaget om glede som ble nevnt tidligere, og sier at Ninni sikkert ble glad da hun fikk kjolen av Mummimamma (Ti261). Hendelsen vi snakket om, skjer derimot *før* hun fikk kjolen, noe jeg kommenterer:

261. F: Ho ble sikkert glad når ho fikk kjolen.
262. L: Ja, det her var før hun fikk kjolen da. Men ..
263. F: Hæ, var det?
264. L: Ja..
265. F: Åååå
266. L: Skal vi se. Dagen etter at hun kom til Mummifamilien så var føttene synlig, og så ut over neste dagen, dagen etterpå så fikk hun kjolen og da ble hun mer synlig igjen. Ja?

267. I: Det kan jo være fordi hun ble så godt behandla av dem den forrige kvelden

Her bryter jeg bevisst ned Fredriks forslag for å utfordre, noe som gjør at han stopper opp. At han sier «Åååå» (Ti265) kan tyde på at han innser noe, og må endre forestillingsverdenen sin. Iver kommer da med et annet forslag. Nemlig at måten Mummifamilien behandlet Ninni på kan ha hatt en innvirkning, hvilket også Guro nevner litt tidligere (Ti243). Dette er i samme gate som det jeg kaller omsorg. Altså gir jeg elevene motstand ved å trekke frem elementer fra teksten som motstrider løsningsforslagene deres. Likevel stopper ikke samtalen helt opp, fordi andre elever kommer med nye forslag. De klarer å utforske flere av de ulike stiene i teksten ved å jobbe sammen.

Til tross for at jeg har utfordret huskuren som en løsning, kommer gruppa med en forklaring på hvordan den likevel kan ha ført til at Ninni blir synlig. Jeg spør hvorfor det tar tid før Ninni blir helt synlig, og elevene knytter da huskuren til hvordan koronavaksinen ikke virker inn med én gang. Håkon peker også på at vaksinen gjør at man ikke får korona senere, noe som kan bety at Ninni ikke kommer til å bli usynlig igjen.

274. L: Hvorfor det da? Hvorfor tar det litt tid?

275. G: Fordi at, for eksempel hvis Fredrik hadde hatt korona da, ehh, og så han vaksine, så betyr det ikke at han blir frisk dagen etter.

276. L: Nei..

277. H: Det betyr at man ikke får korona

279. H: Ja, hvis man har tatt koronavaksine

280. F: Jeg har fått korona to ganger jeg!

281. I: Har fått det tre..

282. L: Hmm... Iver?

283. I: Koronavaksine er vel sterkest etter 14 dager, er den ikke? Eller bare vaksine bare

Her bruker altså Guro noe hun kjenner til fra dagens virkelighet til å skape mening i den fiktive verdenen, og guttene er med på det. De ser sammenhenger mellom tekst og virkelighet, og bruker dermed overføringskompetanse til å reflektere rundt hvorfor Ninni ikke blir synlig med én gang. Her er det Guro som ser en sammenheng, og guttene støtter opp under denne forklaringen ved å bruke sine kunnskaper om koronavaksinen. Dette virket til å engasjere elevene. Kanskje var det fordi det de kjenner temaet godt, eller fordi det var engasjerende å finne et meningsfullt svar på spørsmålet.

At Ninni ikke blir usynlig igjen etter fortellingen er ferdig, er noe jeg selv har antatt, da jeg tenker at hun har blitt trygg og ikke trenger å være usynlig. Guro er dog litt skeptisk til dette. Hun peker på tidligere hendelser som kan så tvil om den lykkelige slutten:

352. G: Eller, fordi det gikk jo opp og ned på en måte. Ehhh, så da blir man jo ikke sikker på om barnet faktisk blir synlig på slutten.

På grunn av hendelsene tidligere i teksten, mer spesifikt vekslingen på synligheten av føttene, kommer hun frem til at man ikke kan stole på at den lykkelige slutten varer så lenge. Vi vet ikke hvor sårbar Ninni er, eller hva som skal til for at hun blir usynlig igjen. Her mener jeg Guro viser en forståelse for at teksten vil vi skal tenke det er en lykkelig slutt, men at hun ser elementer i teksten som strider med det. Dette kan tyde på

kunnskap om tekst, både ved at hun viser sjangerkunnskap og at hun trekker frem detaljer fra teksten til å motstride den lykkelige slutten. Det kan også tyde på at hun har erfaring med tekster med åpen slutt. Her vil nok det man tolker som kuren mot usynlighet, være avgjørende for hva man tenker skjer videre. Kanskje huskuren er en vaksine som forhindrer at hun blir usynlig senere?

Tirsdagsgruppa peker altså på flere ulike løsningsforslag. Dette kan komme av at jeg utfordrer flere av svarene de kommer med, slik at de må prøve å finne nye løsninger. Jeg utfordrer elevenes forestillingsverdener, slik at de må fortsette å endre dem ved å utforske tekstens stier. To av Hennigs (2019, s.76) litterære delkompetanser er «evnen til å lese prøvende», og å «ha utholdenhet til å gå eventuelle omveier og blindveier og innse at det kan ta tid før man finner frem til en mer sikker oppfatning av det teksten forteller oss». Dette mener jeg tirsdagsgruppa gjør i fellesskap. De hjelper hverandre med å reflektere, gjennom å komme med nye forslag når det presenterte blir utfordret. At de faktisk blir utfordret er også noe som gjør at de må tenke og reflektere videre, slik at det kan bli nyttig å ta i bruk mer av sin litterære kompetanse.

5.3 Følelsenes rolle

Følelser er noe som gjennomsyrrer novella og tar del i alle kategoriene her. Dette kommer særlig av at følelser henger sammen med Ninnis usynlighet. Too-tikki konstaterer dette, når hun sier at man kan bli usynlig dersom man blir skremt ofte nok (s.116). Man kan også tolke at følelser har noe med hvordan Ninni blir synlig igjen. Ordet *tolke* er vesentlig, fordi vi vet faktisk ikke hva som er årsaken. Vi vet heller ikke hva Ninni virkelig føler. Dette er tomrom i teksten som leseren må fylle inn. I begge samtalene blir det en del snakk om dette, da spørsmålene leder dithen. Jeg spør flere ganger direkte om hva elevene tror Ninni og de andre karakterene føler. Å lese med empati for de fiktive karakterene er en av Hennigs (2019, s.76) *litterære leseferdigheter*. Dette er knyttet til Nussbaums (2016 [1997]) narrative forestillingsevne, og er noe elevene får prøvd seg på i denne situasjonen.

5.3.1 Årsaksattribusjon

I «Det usynlige barnet» sier Lille My til Ninni: «Du må sannelig se nokså fæl ut siden du må gjøre deg usynlig» (s.122). Etter dette spør jeg elevene hva de tror Lille My føler, og hva som kan være årsaken til at hun sier slik. Fredrik mener at Lille My sier dette for å være slem med vilje:

124. F: Det er fordi ho har lyst til å erte ho, og at ho tror at ho ikke kan gjøre noe tilbake, og at ho bare kommer til å bli lei seg. Det er det jeg tenker
125. L: Jaa, at Lille My gjør det...
126. ?: - for å være ekkel
127. F: - med vilje
- [...]
136. F: Jeg synes ho var slem
137. L: Du synes hun var slem?

138. F: Og at hun burde tenke seg mer om og at, at man, selv om man er usynlig så har man følelser

Her er Fredrik veldig tydelig på hva han mener om Lille My, nemlig at hun var slem. Mummitrollet kan her fungere som en triggerfigur, fordi han hysjer på My og beskriver henne som ufølsom¹² (s.122). Dette påvirker hvordan man forstår situasjonen, og da gjerne i retning av My som slem. Tidligere nevnte jeg at Fredrik ga tegn til å gå noe imot det emosjonelle rommet som triggerfigurene fremmet. Her er han derimot tydelig på lag med Mummitrollet. Han mener at Lille My uttrykker denne kommentaren fordi hun har lyst til at Ninni skal bli lei seg, og han tar Ninni veldig i forsvar med å si at «selv om man er usynlig så har man følelser» (Ti138). Dette kan tyde på at han leser med innlevelse, hvilket er en av Hennigs *litterære leseferdigheter*. Iver og Håkon graver derimot litt dypere enn Fredrik når det gjelder Lille My, og virker til å se etter grunner til at hun skal ha lyst til å være slem mot Ninni:

144. I: Men det kan hende Lille My har blitt behandla dårlig i barndommen så har hun tenkt å få det videre til andre
145. L: Ja, det kan hende
146. H: Ja, for da, hun var jo med masse, hundre unger til

Iver og Håkon sier ikke imot Fredrik sitt svar om at Lille My er slem med vilje, men Iver foreslår at oppveksten er en forklaring på oppførselen hennes. Håkon underbygger dette ved å fremme en detalj han kjenner til fra Mummiuniverset, nemlig at Lille My bodde med mange andre barn. Mer presist er My en av karakteren Mymlen sine mer enn tjue barn (Karjalainen, 2015, s.160). Det blir ikke sagt eksplisitt, men jeg tolker det som at guttene legger følelser Lille My har, til grunn for at hun sier som hun gjør. Her forsøker de å finne en forklaring på hvorfor My handler som hun gjør, noe som betyr at de tar i bruk empati og narrativ forestillingsevne. De bruker dermed *litterær leseferdighet* og konstitusjonell kompetanse.

I skolen er det vanlig å ha trivselsregler, antimobbekampanjer, arbeid med inkludering og lignende. Utsagn elevene kommer med i utdragene over, kan være tegn på at de har jobbet med dette. Fredrik peker på at Lille My er slem, og sier at hun burde tenke seg mer om fordi usynlige Ninni også har følelser (Ti138). Det viser en forståelse for at man ikke skal være slemme med hverandre, da andre kan bli såret. At Iver trekker frem Lille My sin oppvekst (Ti144), kan være tegn på forståelse for at den som oppfører seg slem også har følelser. Det er ikke unaturlig å tenke at elevene har jobbet med noe som ligner dette, og at de bringer det med seg inn i lesningen. Altså kan det være at elevene her gjør koblinger til klassevirkeligheten.

I min lesning poengterte jeg at hendelsen hvor Ninni biter Mummipappa i halen og blir synlig er særlig preget av følelser, både når det gjelder hendelsesforløpet og det emosjonelle rommet. Når jeg spør onsdagsgruppa om hva de tror Ninni føler, svarer Julie at hun tror Ninni blir sint fordi hun er glad i Mummimamma:

127. L: Ja.. Hva.. hva tror dere Ninni føler da? Når ho ser Mummipappa som går bort til Mummimamma sånn som han gjør. Hvordan tror dere Ninni har det da? Hva tror dere ho tenker...?
128. J: Hun blir sikkert sint

¹² Novella sier «hardkøkt», men jeg byttet det til «ufølsom» i høytlesingen (se *Figur 1: Omskrivinger av «Det usynlige barnet»*).

129. L: Hun blir sint? Hvorfor det da?
130. J: Fordi, fordi hun er så glad i Mummimammaen da, og derfor biter hun han i halen så han ikke skal... og så er hun redd for havet selv så da vil hun ikke at noen andre skal bli kasta ut i havet

Her peker hun på hvordan sinne kan være en følelse som fører til at Ninni biter pappaen. Sinnet sier hun kommer av at Ninni er glad i Mummimamma, og at hun selv er redd for havet. Svaret bygger nok på både elementer i teksten og narrativ forestilling. Julie kan ha sett hvordan Mummimamma behandler Ninni, og klarer å forestille seg hvordan Ninni har det. Dette ser hun i sammenheng med hvordan Ninni er redd for havet. Julie finner altså elementer i teksten til å forstå hvilke følelser som ligger bak handlingen til Ninni. Det kan forklares som at hun bruker årsaksattribusjon til å forstå karakteren og situasjonen, noe som henger sammen med evnen til å lese med innlevelse.

Evne til å forstå hvilke følelser de fiktive karakterene kan ha, er noe alle elevene viser, men det varierer hvor mye de utdyper det. For eksempel svarer både Kasper, Maria og Fredrik at de tror Ninni har hatt det dårlig hos tanten (O21, 22, Ti41), Guro sier at hun tror tanten ikke egentlig ville ha Ninni hos seg (Ti27), og Niklas tror at Ninni blir lei seg av kommentaren til Lille My (O67). Det virker altså som om elevene klarer å implementere årsaksattribusjon til karakterene, som tyder på at de bruker empati og narrativ forestillingsevne til å forstå teksten.

5.3.2 Ninnis karakter

I tirsdagsgruppa kommer det opp en liten diskusjon knyttet til Ninnis biting av Mummipappas hale. Diskusjonen dreier seg om hvorvidt det var snilt eller slemt av Ninni å gjøre dette:

167. L: Vi kan se ansiktet til Ninni, det er det som står i fortellinga her nå. Men hvorfor... asså Ninni biter Mummipappa i halen, men hvorfor gjør hun det da?
168. F: Fordi hun var redd for at, ehh... at han skulle kaste uti en eller annen annen en jeg ikke husker navnet på
169. L: Mummimamma
170. F: Ehmm så hadde ikke hun lyst til det så hun beit han i halen, fordi hun synes at havet var skummelt
171. L: Jaa, så da ville, hun ville ikke at Mummimamma skulle bli kasta på det skumle havet
172. I: - Mhm
173. F: - Mhm
174. L: Men hvorfor /
175. I: Ja, men /
176. L: skal hun bite Mummipappa likevel da?
177. F: Fordi det er morsomt
178. L: Tror du Ninni synes det er morsomt?
179. F: Ja
180. I: Jeg tror, det.. ehh.. hun var jo veldig snill så hun tenkte vel kanskje at det innebærer å være snill, det å passe på alle andre også

181. L: - Så ho skulle passe på Mummimamma?
182. F: - Men hvorfor biter hun i halen da? Det er jo slemt
183. I: Men det vil passe på mora
184. F: Ja, men det, men jeg tror ho hadde det gøy
185. I: Men hva er verst da?
186. F: Hæ?
187. I: Hva er verst? Å /
188. F: Å bli bitt i halen
189. I: Av å bli bitt i halen eller å bli kasta i havet
190. L: Som dere sa i stad så syntes jo Ninni at havet var nifst
191. ?: Lille My sa at fjeset synes hvis hun lærer seg å slåss
192. L: Jaa
193. ?: (X)
194. L til G: Hva tror du da?
195. G: Om hvorfor Ninni biter pappaen i halen?
196. L: Ja
197. G: Ehm fordi det var.. at det å bite noen i halen eller bli kasta... ellers så trodde hun da at det var bedre å bite han i halen enn at hun ble kasta ut på havet. Det var bare det hun trodde da

Utdraget begynner med at jeg spør hvorfor Ninni biter Mummipappa i halen. Fredrik svarer at han tror Ninni var redd for at Mummimamma skulle bli dyttet på havet, noe Ninni syntes var skummelt. Iver sier at Ninni var snill, og at hun kanskje tenkte det var snilt å skulle passe på alle andre også, her gjelder det nok hovedsakelig Mummimamma. Dette utsagnet reagerer Fredrik på, og han påpeker at det er slemt, ikke snilt, å bite andre i halen. Iver spør da hva som er verst av å bli bitt i halen og å bli kastet på havet, muligens for å fremme poenget sitt om at Ninni bet for å beskytte Mummimamma. Her bør vi se på rollen Ninni har i teksten. Ninni er hovedpersonen og et offer for tantens ironi, hvilket blir fremstilt som vemmelig (s.116). Utenom dette lærer vi at hun er et sjenert, forsiktig og ordentlig barn. Fordi hun er hovedpersonen er det naturlig å tenke på Ninni som god, men Fredrik utfordrer dette ved å peke på at det er slemt å bite andre. Iver bruker muligens sjangerkompetanse, hvilket kan gå under performanskompetanse, til å tolke Ninnis handling som god, mens det kan hende Fredrik ser handlingen i et mer virkelighetsnært perspektiv. Kanskje har Iver lest med mer innlevelse i fortellingen enn Fredrik?

At Iver videre spør: «men hva er verst da?» (Ti185), tyder på at han vurderer de ulike lesningene opp mot hverandre, som er knyttet til *kunnskap om tekst*. Elevene viser også at de tar i bruk narrativ forestillingsevne, ved å finne følelsesmessige årsaker til Ninnis handling. Guro er klar på at hun ser Ninni sin situasjon og forstår hvorfor hun gjør som hun gjør, men hun sier også at «det var bare det ho trodde» (Ti197). Dette kan tyde på at hun er enig med Fredrik om at handlingen var slem. Hun uttrykker dermed at hun leser med empati for Ninni, samtidig som hun distanserer seg fra situasjonen ved å gi tegn til at hun ikke er enig i at det var riktig av Ninni å bite Mummipappa.

Videre spør jeg hva elevene tror Ninni føler i forbindelse med bitingen, og får interessante svar fra Håkon og Fredrik. Håkon foreslår at Ninni er slem til vanlig, noe Fredrik bygger på, og han danner en teori om at Ninni har blitt lei seg, sint og så slem:

203. H: - Eller så er gjør hun det fordi hun kanskje er slemming til vanlig
204. L: At ho er slem til vanlig?
205. F: Ja det er det hun finner ut og så blir hun lei seg, så blir hun sint og så slem. Det er det jeg tror, det er min teori.

Her fortsetter Håkon på stien med Ninni som slem, og foreslår at kanskje hun egentlig er slem til vanlig. Dette kan i så fall påvirke hvordan man forstår andre elementer i teksten. Var egentlig tanten så fæl? Med dette viser Håkon en evne til å lese prøvende, og han bruker fantasi til å fylle tomrommet om Ninnis karakter. Han tar slik i bruk både *litterære leseferdigheter* og konstitusjonell kompetanse. Fredrik bygger videre på utsagnet, og bruker følelser som har blitt snakket om tidligere i samtalen til å forklare hendelsen. Han tror at Ninni først blir trist, så sint og så til slutt slem (Ti205). Det virker ikke som han forstår det som at Ninni var slem tidligere, slik som Håkon fremmer. Det Fredrik derimot gjør, er å sette sammen element vi tidligere har sett og snakket om, til en ny forklaring. Her bruker han nok både teksten, samtalen og egne erfaringer til å danne teorien.

Kjennskap til ambivalente karakterer, kan også være noe som spiller inn i Håkon og Fredrik sine utsagn. I «Det usynlige barnet» kan Ninni være en slik karakter, da bitingen av Mummipappas hale både kan forstås som en god og en dårlig handling, slik som det kommer frem i tirsdagsgruppas diskusjon. Her kan altså en erfaring med at karakterer ikke er som de virker, eller kjennskap til lignende teksttyper, ligge til grunn for at elevene tolker Ninni som slem. Dette går under *kunnskap om tekst*, og kan tyde på performanskompetanse. Selv har jeg ikke tolket Ninni som en ambivalent karakter, men jeg har heller ikke karakterisert henne som hverken snill eller slem. At elevene karakteriserer Ninni slik, mens jeg ikke gjør det, kan tyde på en forskjell mellom barneleseren og voksenalderen. Voksne lesere har kanskje større forståelse for at karakterer har flere ulike sider, uten at de nødvendigvis er enten gode eller onde. Dette kan være et tegn på hvordan barn og voksne leser tekster med dual adress på ulike nivå.

5.3.3 Usynlighet: positivt eller negativt?

I samtalen om «Det usynlige barnet», blir usynligheten hovedsakelig knyttet til negative følelser, blant annet redsel. Når elevene derimot forestiller seg hva de selv kan gjøre som usynlige, er stemning mer lystbetont. Dette var noe som virket til å engasjere elevene i alle de fire gruppene jeg gjennomførte samtaler med¹³, hvilket er blant grunnene til at jeg inkluderer det her.

At elevene ser både negative og positive sider ved det å være usynlig, er noe som synliggjøres i utdraget under. Her snakker onsdagsgruppa om hvordan det noen ganger kan være kjedelig, og andre ganger gøy å være usynlig:

189. L: *latter* ja, det hadde vært en annen type fortelling. Hvordan tror dere det er å være usynlig da? Hvordan tror dere det.. føles, og hvordan tror dere det er?
190. K: - Hmm

¹³ Jeg minner om at jeg i gjennomførte fire litterære samtaler. Dette forklarer jeg i [kapittel 4.2](#).

191. N: - Litt kjedelig
192. J: - Det kan være
193. J: Det kan være gøy mange ganger.. men kjedelig mange ganger og da.
194. L: Når er det kjedelig da?
195. N: Når du skal for eksempel leke med venner eller noe sånt
196. L: Jaa, for det er kanskje ikke så lett å leke med noen som er usynlig?
197. N: - Men det er morsomt hvis du skal leke gjemsel
198. J: - Men det er lettere å leke gjemsel
199. L: Ja, daa tror jeg man lett hadde vunnet hvis man var usynlig.
200. J: - Daa
201. N: - Da kunne jeg ha stått hvor jeg ville
202. L: Mhm
203. J: Så kunne jeg bare ha sprunget ved siden av, og prikket dem på ryggen og sånt
204. L: Jaa
205. N: I timene så kan man dra og leke seg da
- [...]
230. M: Det er trist når man.. når man leker med noen så ser ikke noen mot deg

Niklas, Julie og Maria svarer at det sikkert er kjedelig eller trist å være usynlig fordi det blir vanskelig å leke med andre, men det blir også påpekt ting som kunne vært morsomt som usynlig. Da vi snakket om dette, knyttet elevene temaet spesielt til virkeligheten, særlig hvordan det ville være å leke med andre på godt og vondt, noe vi ser i utdraget over. For eksempel påpekes det at det hadde vært morsomt og gjort det lettere å vinne i gjemsel, men at det kan være trist å leke med noen uten å bli sett. Dette viser overføringskompetanse og evne til å skape fortellinger, altså konstitusjonell kompetanse. Det var særlig det å forestille seg hva man kan gjøre som usynlig, som virket til å engasjere elevene. I utdraget kan man se at både Niklas og Julie spinner videre på det morsomme med å være usynlige, uten at jeg stiller flere spørsmål, slik som tidligere i utdraget. Et eksempel fra tirsdagsgruppa som viser lignende, er at Fredrik forestilte seg at man i fotball lett kan ta ballen fra det andre laget og score (Ti295).

Ambivalensen i holdningen til usynlighet, kan tyde på at det å være usynlig i fortellingen er noe annet enn det elevene selv forestiller seg. Tidligere i samtalen kom Julie med et utsagn som kan forklare denne differansen:

161. J: Ja, jeg har lyst til å.. kunne bli usynlig, men jeg har ikke lyst til å være usynlig

Det å *måtte* være usynlig er noe hun ikke vil, men det å kunne *velge* å være usynlig har hun lyst til. Valgfrihet er altså noe som kan påvirke følelsene knyttet til usynlighet. Her forstår jeg det som at Julie anser Ninnis usynlighet som motvillig og dermed negativ, noe som kan forklare de tilknyttede følelsene. Selv ser hun nok for seg usynlighet som noe mer positivt. Dermed knytter hun ulike følelser til det å være usynlig i tekstverdenen og i virkeligheten, og har funnet et svar på hvorfor det kan være sånn. Løsningen er at det er trist å være usynlig mot sin vilje, men morsomt å være det frivillig, i alle fall om du kan gjøre deg synlig igjen når du ønsker. Her utforsker hun mulighetene som teksten legger opp til fordi den er såpass åpen, og hun skaper en sammenheng mellom fortellingen og

egen oppfatning. Hun bevarer likevel distansen til teksten ved å gi tegn til at usynlighet kan bety ulike ting i ulike settinger. Slik bygger hun en bro mellom teksten og sin egen forståelse.

5.4 Forsøker teksten å fortelle oss noe?

Lærdom man henter ut fra «Det usynlige barnet», og om man henter ut noe, vil variere fra person til person, og hva slags situasjon man møter teksten i. I noen situasjoner vil det være mer naturlig, og kanskje lagt opp til, at man skal lete etter tekstens hensikt eller budskap. I disse samtalene hadde jeg ikke intensjon om å lese med blikk for budskap, men jeg ville åpne for det. Ut fra «Det usynlige barnet», kan man for eksempel tolke det som at novella prøver å fortelle oss at det er lov og viktig å bli sint, eller at måten vi behandler andre på har en effekt. Dette er ikke noe fortellingen prakker på oss, og vi må selv være villig til å hente ut disse læresetningene. Det betyr at man også kan lese fortellingen kun som underholdning. Likevel foregår disse samtalene i en didaktisk situasjon, slik at det er naturlig å skulle lese for mer enn underholdning.

Her er jeg nysgjerrig på om fjerdedtrinnslevene henter ut noe slikt budskap eller ikke. Fordi jeg lurte på om den fiktive teksten kan lære oss noe som er relevant for virkeligheten, henger temaet sammen med Hennig (2019, s.76) sitt punkt om hva en tekst kan bety for virkeligheten. Dette er i fokus etter selve høytlesingen, og finner dermed sted mot slutten av samtalene.

Jeg begynner med å spørre begge gruppene om det er noe man kan lære av teksten. På tirsdag begynner Fredrik med å si «nei» (Ti342) og på onsdag får jeg «ehh» (O266; 267) til svar. Dette er altså et litt vanskelig spørsmål som krever at man leter og tenker aktivt. Jeg prøver dermed å omformulere meg og spør om elevene tror fortellingen prøver å fortelle oss noe. Onsdagsgruppa er fortsatt usikre og svarer at de ikke vet (O271; 273). Niklas prøver seg på å si «ja», men når jeg spør om hva det kan være, får jeg igjen et «vet ikke» tilbake (O276). Her kan det være at Niklas svarer «ja» fordi jeg gir uttrykk for at jeg er ute etter noe, hvilket er vanlig i klasseromssituasjoner. Det kan tyde på at han er bevisst på at læreren også har en tolkning av teksten. Eventuelt har han forståelse for at litteratur kan fortelle oss noe, men at denne teksten var vanskelig. «Det usynlige barnet» sin dual adress kan også spille en rolle. For en voksen leser vil nok noen av de mulige læresetningene være tydelige, men for barneleseren kan de være mindre fremtredende. Årsaken til dette kan være at barn og voksne har ulik litterær kompetanse, og dermed leser teksten på ulike nivå. Responsene tyder i alle fall på at det ikke er et tydelig budskap som fremtrer for elevene på onsdag.

Når jeg på tirsdag spør om fortellingen prøver å si oss noe, svarer Guro først ganske direkte på spørsmålet, altså om teksten snakker muntlig til oss:

348. G: Hvis, ehm... Direkte så kan man jo ikke bare si til boka at bare 'bla bla bla' og så gjør den det, men direkte så må man jo snakke med forfatteren da. Men hvis man ikke tenker direkte så kan man ... si at ... det var en ganske vri på slutten da

Hun begynner med å ta spørsmålet bokstavelig, og peker på at boka ikke kan fortelle noe på lik måte som vi snakker. Da må vi i så fall snakke med forfatteren. Hun viser videre at hun forstår at jeg egentlig mener noe annet, men hun kommer ikke med et konkret forslag til hva teksten vil si. Når jeg spør igjen senere, sier hun «ja, men jeg vet ikke hva» (Ti356), hvilket kan tyde på det samme som med Niklas.

Avslutningsvis i samtalen på tirsdag, spør jeg om elevene har lyst til å si noe mer om teksten og hva de synes om den. Da trekker Fredrik frem følelser som et tema, og han peker på at fortellingen kanskje handler om å lære seg å være snille med hverandre. Dette kobler Guro til utdraget over, og kommer frem til at «Det usynlige barnet» er et uttrykk for forfatterens følelser:

405. F: Og den handler om følelser, det er det jeg tror
406. L: Du tror den handler om følelser?
407. F: - Mhm
408. I: - Mhm
409. F: Og kanskje å lære seg å være snill med andre
410. G: Kanskje det var det forfatteren følte når hun skrev /
411. F: At hun følte hun ble mobba (X)
412. G: Hun? Ja, det blir jo hun, fordi Tove er ikke det et jentenavn?
413. H: - Den handler om å være slem
- [...]
420. G: At alle ignorert henne så hun lissom følte at hun var usynlig

Fredrik begynner med å si at han tror fortellingen handler om følelser, og det å lære seg å være snill med andre. Han kommer altså med et forslag til hva teksten prøver å lære oss som kort oppsummerer hva samtalen har dreiet seg. Dette fører til at Guro og Håkon kommer med nye forslag. Guro foreslår at forfatteren, gjennom novella, prøver å fortelle oss hvordan hun selv føler. Tidligere var hun inne på at novella ikke kan snakke direkte til oss, men at forfatteren kan det. Kanskje er det dette forfatteren hadde sagt? I tillegg til å bygge videre på denne tanken, kan Fredrik sitt sitat om at fortellingen handler om følelser, være noe som har påvirket svaret hennes. Jeg tror altså at Guro tar i bruk en tidligere tanke, Fredrik sitt forslag, og Ninnis usynlighet til å finne ut hva novella har som mål å formidle. Man kan dermed si at hun tar i bruk omtrent alt det en litterær samtale består av; egne idéer, andre sine forståelser og teksten i seg selv. Dette bruker hun til å bygge en forståelse for hva «Det usynlige barnet» handler om.

Det Håkon sier, går i motsatt retning av Fredrik sitt utsagn. Han sier at fortellingen handler om å være slem, hvilket kan vise at han tør å mene noe annet enn det de andre mener, som er en litterær delkompetanse ifølge Hennig (2019, s.76). Håkons utsagn kan bygge på det gruppa tidligere diskuterte om hvor snill Ninni egentlig er. Da foreslo Håkon at Ninni er slem til vanlig, og Fredrik tilføyde at kanskje Ninni har blitt lei seg, så sint og så slem (Ti204; 205). Sett i sammenheng kan det tolkes som at fortellingen prøver å vise oss at dersom man ikke er snille med hverandre, vil det kunne gjøre andre slemme. Da bruker jeg både samtalen om Ninnis karakter og om hva fortellingen handler om, til å forstå det slik. Jeg setter altså elevenes utsagn sammen for å fremme at de i et tolkningsfellesskap har oppdaget flere budskap enn de eksplisitt sier.

I neste kapittel vil jeg gjøre en sammenfatning av det jeg har belyst her.

6.0 Oppsummerende drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte ulike deler av denne masteroppgaven. Først sammenfatter jeg funnene fra det foregående kapitlet, og vil dermed forsøke å si noe om hvordan litterær kompetanse kommer til syne i fjerde-trinnslevenes refleksjoner rundt «Det usynlige barnet». Jeg vil med andre ord svare på problemstillingen. Til å gjøre dette, bruker jeg hovedsakelig Torell (2001), Hennig (2019) og Nussbaum (2016 [1997]) sine begrep om litterær kompetanse og narrativ forestillingsevne. Her vil jeg også se på forskjeller mellom de to gruppene jeg har gjennomført samtalen med. Disse funnene ser jeg videre i sammenheng med skolekonteksten, ved å peke på noen didaktiske implikasjoner. Deretter vil jeg rette kritiske blikk mot mitt eget arbeid, før jeg avrunder med en oppsummering av hva jeg har undersøkt og funnet ut i løpet av dette arbeidet.

6.1 Litterær kompetanse i elevenes refleksjoner

6.1.1 Sammenfatting av funn

Hvordan kommer litterær kompetanse til syne i fjerde-trinnslevers refleksjoner rundt «Det usynlige barnet»? I de to litterære samtalen jeg undersøker, kan man finne spor av alle de litterære delkompetansene jeg presenterte i [kapittel 2](#), men i ulik grad. I refleksjonene ga elevene mest uttrykk for **analytisk kunnskap** i form av at de aktivt brukte spor i teksten til å argumentere for lesningene sine, de brukte **narrativ forestillingsevne** til å reflektere rundt karakterenes følelser, og de ga uttrykk for at de dannet rike **forestillingsverdener** gjennom å lese oppmerksomt og aktivt. Det var også tydelig at elevene brukte **overføringskompetanse** til å reflektere rundt «Det usynlige barnet», da de en rekke ganger ga tegn til å se sammenhenger mellom teksten og sine virkeligheter. Dette betyr at elevene virket til å bruke alle komponentene som inngår i Torell (2001) sin forståelse av litterær kompetanse, da analytisk kunnskap inngår i performanskompetanse, og narrativ forestillingsevne og det å danne forestillingsverdener kan gå under konstitusjonell kompetanse. Sammenlagt kan man likevel si at elevene hovedsakelig tar i bruk litterære delkompetanser knyttet til det personlige aspektet, slik som også Torell et al. (i Kjelen, 2014) og Kjelen (2014) konkluderte med i sin forskning. Det er overordnet mest tegn til at elevene brukte evner tilknyttet konstitusjonell kompetanse, herunder det Hennig (2019, s.76) kaller *litterære leseferdigheter*, og narrativ forestillingsevne.

For å få en oversikt over funnene, har jeg gjort en optelling av antall ganger jeg har kommentert de ulike litterære delkompetansene i det [foregående kapitlet](#). Det jeg kommenterte flest ganger, var at elevene ga tegn til å vise analytisk kunnskap gjennom å bruke spor i teksten til å argumentere for lesningene sine. Likevel vil jeg si at dette ikke er det som viser høyest grad av performanskompetanse. Samtalen omhandler en tekst og jeg stiller spørsmål til teksten, dermed er det veldig naturlig å trekke inn detaljer fra teksten til å svare. Ifølge Torell (2001, s.378) dreier performanskompetanse seg om å bruke internaliserte litterære konvensjoner. Slik jeg forstår det, vil det å bruke spor i teksten være en liten del av performanskompetansen, men at aspektet i større grad omhandler kunnskap tilknyttet sjanger, virkemidler, tekstens formål, og andre litteraturfaglige begrep. For eksempel viser Hennigs (2019) delkompetanse kunnskap om teksttyper og sjangrer høyere grad av performanskompetanse. Dermed mener jeg, til tross for at jeg har pekt flest ganger på analytisk kunnskap, at elevene i større grad viser

litterær kompetanse som tilhører de mer personlige aspektene av begrepet, slik Torell (2001) beskriver det.

Innledningsvis nevnte jeg at tidligere forskning har funnet at studenter i Norden viser lite variert litterær kompetanse, da de har en tendens til å miste grepet om teksten (Torell et al., i Kjelen, 2014; Kjelen, 2014). Her har jeg pekt på at elevene aktivt bruker detaljer eller spor i teksten til å reflektere rundt den, men jeg ser også tegn til at de noen ganger reflekterer seg *bort* fra teksten. Dette tyder på at elevene er gode til å danne seg kreative forestillinger og spinne videre på dens elementer, men at de kan miste den objektive distansen. Dersom man tenker at barn er spesielt gode til å leve seg inn i tekster, slik som Hennig (2019, s.77) forklarer, gir dette mening. Disse funnene må likevel også sees i lys av den aktuelle teksten og fokuset i samtalen. Hva Ninnis usynlighet representerer, hva som gjør henne synlig og tomrommet som er hennes følelsesliv, er noe jeg har hatt stort fokus på i spørsmålene til «Det usynlige barnet». Dette medfører at det har vært mer aktuelt for elevene å ta i bruk kompetanse knyttet til å leve seg inn i tekstens verden, fremfor performanskompetanse. Altså er det naturlig at elevene viste mer av de personlige delene av litterær kompetanse, fordi min styring av samtalene gjorde dette særlig relevant.

I både [min lesning](#) og [elevenes lesning](#) av «Det usynlige barnet», har jeg brukt fire kategorier til å strukturere innholdet. Disse kategoriene omhandler *usynlighetens representasjon* i novella, *kurer mot usynlighet*, *følelsenes rolle* og *om teksten forsøker å fortelle oss noe*. I samtalene brukte elevene særlig analytisk kunnskap, evne til å lese prøvende, overføringskompetanse og narrativ forestillingsevne til å svare på spørsmålene om hvordan Ninni blir usynlig og synlig i novella. Det var her elevene brukte størst variasjon av delkompetanser. Under *følelsenes rolle* brukte elevene mest narrativ forestillingsevne, noe som ikke er unaturlig, med tanke på at fokuset ganske eksplisitt var på å sette seg inn i karakterenes sted, og å finne svar på hvordan de føler. Den siste kategorien, om teksten forsøker å fortelle oss noe, virket utfordrende for begge gruppene. Dette er nok et spørsmål som krever særlig forståelse for hva en tekst kan bety for virkeligheten. Begge gruppene viste forståelse for at tekster *kan* fortelle oss noe, men det virket utfordrende å finne ut hva «Det usynlige barnet» vil uttrykke. Guro i tirsdagsgruppa kom omsider med et forslag om at teksten kan gi uttrykk for forfatterens følelser, og dermed at usynlighet kan være et bilde på det å føle seg ignorert (Ti420). Da ga hun tegn til at hun brukte forståelse for hva tekst kan bety for virkeligheten til å reflektere seg til et svar. Tirsdagsgruppa kom altså til et svar, mens onsdagsgruppa ikke gjorde det. Generelt i samtalene var tirsdagsgruppa mer aktive og virket mer engasjerte i samtalene enn onsdagsgruppa. Dette gjorde at de kom med flere refleksjoner, noe som også ga tegn til at de brukte *mer* litterær kompetanse. Denne forskjellen er gjennomgående i samtalene.

6.1.2 Samtalenes ulike karakter

I sammenfatningen jeg har gjort til nå, har jeg vist hvordan elevgruppene til sammen viste litterær kompetanse i samtalene om «Det usynlige barnet». Her vil jeg derimot vise hvordan de to gruppene var ulike. I begge gruppene kom det frem mest kompetanse tilknyttet det personlige aspektet, slik jeg tidligere har forklart, men tirsdagsgruppa var mer aktive og varierte i større grad på hvilke delkompetanser de brukte. Generelt kan man si at elevene i tirsdagsgruppa kollektivt viste *mer* litterær kompetanse enn onsdagsgruppa, slik begrepet er definert i denne oppgaven.

For å skaffe en oversikt over hvilke litterære delkompetanser gruppene brukte mest, utarbeidet jeg en tabell. Tabellen viser hvor mange ganger jeg kommenterer at gruppene bruker de ulike delkompetansene. Jeg har altså tallfestet funnene mine fra analysekapittelet. I tabellen du kan se under, består kolonnen til høyre av delkompetansene jeg benytter, mens de to kolonnene til venstre viser hvor mange ganger jeg mener tirsdag- og onsdagsgruppa tar disse i bruk. På nederste rad har jeg summert opp antallet ganger jeg har pekt på litterære delkompetanser for hver av de to gruppene. Tallet under tirsdagsgruppa er mye høyere enn tallet under onsdagsgruppa. Dette viser at jeg oftere peker på at tirsdagsgruppa bruker litterære delkompetanser, noe som henger sammen med og tyder på at de var mer aktive i samtalen. I tabellen kommer det også frem at tirsdagsgruppa varierer mer på *hvilke* delkompetanser de bruker.

Delkompetanse	Tirsdag	Onsdag
Evne til å danne rike forestillingsverdener , blant annet ved å lese oppmerksomt lenge nok til å stige inn i fiksjonen og ved å lese på en aktiv måte der vi bruker fantasi og intellekt for å fylle ut tomme rom i teksten	4	3
Evne til å lese med innlevelse , det vil si å lese med empati med fiktive personer og med åpenhet for ulike tenkemåter og kulturer	3	0
Evne til å lese prøvende , det vil si innforstått med at en litterær tekst kan være tvetydig og åpen	6	1
Ha utholdenhet nok til å gå eventuelle omveier og blindveier og innse at det kan ta tid før vi finner frem til en mer sikker oppfatning av det teksten forteller oss	2	0
Være villig til å ta den risikoen det er å mene noe om en tekst , og da gjerne mene noe som strider med det andre lesere før oss har ment om denne teksten	4	1
Evne til å lese litteratur som en pågående prosess	0	1
Analytisk kunnskap , det vil si kunnskap om hvordan vi fanger opp spor for å argumentere for vår lesning av tekstens mening	11	4
Evne til å vurdere lesninger opp mot hverandre	2	0
Kunnskap om ulike teksttyper og sjangrer	3	0
Forståelse for hva en tekst kan bety for virkeligheten	1	0
Overføringskompetanse	5	2
Konstitusjonell kompetanse	4	1
Performanskompetanse	2	0
Narrativ forestillingsevne	7	3
	54	16

Tabell 1: Oversikt over tirsdag- og onsdagsgruppas litterære delkompetanser

Denne tabellen skaper en overordnet oversikt over hvordan litterær kompetanse kommer til syne i gruppens refleksjoner, men den viser ikke hele bildet. For eksempel har jeg tidligere forklart at narrativ forestillingsevne henger tett sammen med evnen til å lese med innlevelse og empati, noe som tilsier at elevene også viser dette når de viser narrativ forestillingsevne. Det å lese litteratur som en pågående prosess er også noe vi gjør i fellesskap i samtalene, som betyr at elevene viser evne til dette når de deltar aktivt i løpet av samtalen. I tillegg nevner jeg stadig flere mulige delkompetanser tilknyttet ett utsagn, slik at enkeltutsagn kan gi store utslag på antall litterære delkompetanser i tabellen. Likevel gir tabellen en grov oversikt, som får frem noe av samtalenes ulikheter.

Tidligere har jeg belyst at tirsdagsgruppa virket mer engasjerte og var mer aktivt deltakende i den litterære samtalen enn onsdagsgruppa. Dette vitner også tabellen om. Den viser at tirsdagsgruppa varierer mer på hvilke delkompetanser de drar veksler på. I kategorien *kunnskap om tekst*, som hovedsakelig går under performanskompetanse, er

det særlig store forskjeller. Her har jeg sett at tirsdagsgruppa vurderer ulike lesninger opp mot hverandre, de viser sjangerkunnskap og at de viser forståelse for hva en tekst kan bety for virkeligheten, mens onsdagsgruppa ikke gir tegn til dette. Denne forskjellen kan henge sammen med samtalenes karakter. På tirsdag kom elevene med flere ulike utsagn og løsningsforslag til spørsmålene, noe som førte til at de i fellesskap utforsket teksten i større grad. Dette er noe av det gylne med litterære samtaler, både som didaktisk grep og som datainnhentingsmetode: gjennom et møte av ulike tolkninger og forståelser kan flere sider av teksten bli belyst, og man kan i fellesskap utforske flere av tekstens stier. Dette kan bidra til at elevene får en større bevissthet og forståelse for hva litteratur kan innebære, hvilket kan medføre utvikling av deres litterære kompetanse.

For å utvikle sin litterære kompetanse, trenger elever å oppleve utfordrende tekster i skolen (Johansen, 2019). «Det usynlige barnet» er en tekst som tilbyr motstand, da den kan betegnes som en noe abstrus tekst som består av relativt høy grad av ubestemthet. Dette kan føre til et større behov for veiledning fra læreren. Malmbjer (i Matre, 2009, s.222) poengterer at læreren er viktig for at faglige samtaler skal bli produktive og lærerike. For å forsøke å gjøre samtalen produktive i form av mer utforskende, ga jeg elevene motstand gjennom å utfordre noen av løsningene de presenterte. Jeg ba ofte elevene om å utdype svarene sine, og jeg pekte noen ganger på detaljer i teksten som motstridde svarene deres. Dette responderte gruppene litt ulikt på. På onsdag førte det stort sett til at samtalen stoppet opp, og ikke til at elevene undersøkte flere muligheter. På tirsdag kom derimot de andre elevene med nye løsningsforslag, hvilket gjorde at gruppa fortsatte å utforske tomrommene i «Det usynlige barnet». Slik fikk de til sammen mer utholdenhet til å utforske tekstens ulike stier. Når én elevs refleksjoner stoppet opp, bidro de andre ved å tilføye sine refleksjoner. Et eksempel hvor man kan se dette er i [5.2.3](#), hvor Fredrik foreslår at Ninni blir synlig fordi hun blir glad for å få kjolen. Her påpeker jeg at hun ble synlig før hun fikk kjolen, hvilket førte til at Iver bidro med et forslag om at synligheten kan komme av at Ninni ble så godt behandlet kvelden før (Ti261-267). På denne måten stoppet ikke prosessen helt opp. Gjennom slik motstand ble det kanskje også naturlig for elevene å hente frem flere deler av sin litterære kompetanse, for å forsøke å komme frem til løsninger på spørsmålene og klarere forståelse av teksten. Dette kan forklare hvorfor tirsdagsgruppa viser flere litterære delkompetanser.

Gruppedynamikken spiller nok også en rolle i hvordan litterær kompetanse kommer til syne i de to samtalen. Jeg peker på at tirsdagsgruppa viser villighet til å mene noe om en tekst, flere ganger enn jeg gjør hos onsdagsgruppa. Dette er noe som er med på å få frem at teksten faktisk kan forstås på ulike måter. Dersom ingen i gruppa kommer med innspill som er ulikt det som allerede har blitt sagt, vil man kun holde seg på én sti og ikke få utforsket de andre mulighetene. Da vil kanskje ikke tekstens ubestemthet bli tydelig, fordi tolkningsfellesskapet forholder seg til én forståelse. Da får heller ikke deltakerne stort behov for å ta i bruk mer av sin litterære kompetanse. Elevenes selvtillit og trygghetsfølelse kan dermed ha en innvirkning på både samtalenes karakter, og hvilke litterære delkompetanser som synliggjøres. Hvorvidt elevene tør å ytre sine meninger, avhenger av flere faktorer. Når det gjelder onsdagsgruppa, kan det hende at elevene ikke var like trygge på hverandre som tirsdagsgruppa, og at dette førte til at det ikke ble god flyt i samtalen. Det kan igjen ha ført til at det ble vanskeligere for elevene å ytre seg, og at det dermed ikke kom frem like mange refleksjoner som kunne gitt en mer utforskende samtale. Her vil jeg også [gjenta](#) at elevene ikke har jobbet med slike litterære samtaler tidligere, noe forskning viser at ikke er uvanlig i norske skoler (Ganer og Skardhamar, 1994; Ottesen og Tysvær, 2017). Dermed kan lite erfaring med slikt

tekstarbeid være noe som gjør situasjonen mindre trygg, og dermed gjør det mer utfordrende for elever i gruppa å delta aktivt. Her er det et poeng at den mest aktive eleven i onsdagsgruppa, var den ene eleven som tidligere i uka hadde deltatt i en annen litterær samtale. Erfaringen kan ha lært henne hvordan litterære samtaler fungerer, noe som kan ha gjort situasjonen tryggere og dermed lettere å være aktivt deltakende.

Tirsdag- og onsdagsgruppa viser altså at de bruker litterær kompetanse i ulik grad. Bakgrunnen for dette kan være dynamikken i gruppene, hvilket førte til ulik grad av utforsking av teksten, slik jeg forstår det. For å få frem og utvikle elevenes litterære kompetanse, kan det være nyttig å utfordre dem. Dette gjelder både i forhold til tekstvalget og elevenes lesninger. Likevel vil nok trygghetsfølelsen i gruppa ha stor innvirkning på utforskningsprosessen. Blant annet gruppesammensetningen kan dermed ha hatt særlig påvirkning på hvordan litterær kompetanse kom til syne i disse samtalene.

6.2 Didaktiske implikasjoner

I læreplanens overordnede del blir det forklart at evnen til å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Måten norskfaget skal bidra til å utvikle denne evnen, er ved å gi elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon gjennom lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. Dette kan bidra til at elevene utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers perspektiver, forklares det i læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3-4). For å lære noe om andre menneskers liv, er narrativ forestillingsevne vesentlig (Nussbaum, 2016, s.40). Arbeid med litteratur kan dermed bidra til at elevene danner vennskap og blir gode medmennesker, med tanke på at de kan utvikle empati og respekt for andre. Dette gjør «Det usynlige barnet» relevant å bringe inn i skolen.

«Det usynlige barnet» består av tomrom knyttet til hovedkarakteren Ninni sitt indre liv. Dette gjør at leserne blir nødt til å bruke sine erfaringer og kunnskaper om følelser til å forstå henne. Slik fører novella til at man må sette seg inn i fiktive karakterers situasjoner, og dermed bruke og oppøve sin narrative forestillingsevne. Likevel vil nok ikke alle lese på en slik måte av seg selv. I læreplanen er det, som nevnt [innledningsvis](#), fokus på at man skal lese for å lære, enten det er om sjangre, ulike lesemåter eller om andre menneskers livssituasjoner. Dette gjør at læreren får en viktig rolle i å utnytte tekstenes potensiale. «Det usynlige barnet» kan beskrives som en abstrus tekst, da den er noe utfordrende og består av en god del ubestemtheter (Johansen, 2019; Iser, 1981). Dette gjør at elever kan ha nytte av en lærer som veileder dem gjennom tekstens stier, og utfordrer deres forståelser slik at de kan utforske tekstens potensial. Litterære samtaler kan bidra til å fremme dette, og dermed utvikle elevenes litterære kompetanse.

I litterære samtaler blir deltakerne tvunget til å se tilbake på sine egne forståelser av teksten, i tillegg til at de møter andre sine forståelser (Aase, 2005, s.106). Dette gjør at deltakerne, i dette tilfellet elevene, kan få større forståelse for at tekster tolkes på ulike måter. Slik kan de også bli bevisste på at en tekst er mer utfordrende enn det de i utgangspunktet trodde, da deres lesning kan vise seg å ikke være det eneste riktige. Johansen (2019, s.133) poengterer, som nevnt i [2.2.1](#), at enkle, forutsigbare tekster skaper mindre interesse og engasjement enn abstruse tekster. Derfor bør man bringe de mer utfordrende tekstene inn i klasserommet slik at elevene kan oppleve flere teksttyper, bli engasjerte, undre seg og reflektere over litteratur, slik som også læreplanen påpeker

at de skal (Kunnskapsløftet, 2019, s.2). Dette er noe «Det usynlige barnet» egner seg til, da den består av tomrom man kan utforske lenge. På den andre siden, vil også gruppedynamikken være med på å avgjøre hvor engasjerende samtalen og utforskningsarbeidet faktisk blir.

I dette prosjektet har jeg forsket på to gruppesamtaler som har hatt ulik dynamikk, og jeg har sett at gruppa som virket mer engasjert, også ga uttrykk for mer litterær kompetanse. Dette var grupper bestående av fire elever. I en skolehverdag er det ikke alltid mulig å få gjennomført slike samtaler med mindre elevgrupper, med tanke på skolens ressurser. Det er mulig å ha litterære samtaler i en helklasse, men da vil samtalen utspille seg annerledes. I helklassesamtaler vil det være flere hoder som fortolker teksten og forstår den på ulike måter, men det vil nok ofte være færre som uttrykker tankene sine. En av Hennigs (2019, s.76) litterære delkompetanser handler om å ha mot til å ytre sine meninger. Dersom det er flere som deltar i de litterære samtalene, vil det være flere som har en mening om det man uttrykker. Dette medfører at det kreves mer mot til å være aktivt deltakende i store grupper. Videre kan dette gjøre at den kollektive teksttolkningen stagnerer, og at lærerens tolkninger får større plass enn i mindre gruppesamtaler. Slik kan elevene også bli mindre innstilt på å lese med et utforskende blikk. Likevel kan det å snakke om litterære tekster i større grupper ha noe for seg. Jeg har her nevnt at det kreves mot for å delta i helklassesamtaler, men dersom det er et trygt klassemiljø og et tema som skaper engasjement, kan samtalene bli fruktbare. For eksempel kan en tekst som «Det usynlige barnet» åpne for å snakke om mellommenneskelige tema, som hvordan man behandler hverandre, og hva det vil si å føle seg usynlig. Dette kan være relevant for klassens samhold og trivsel. Det er noe som angår elevene, slik at samtalen kan skape interesse og engasjement. Dersom det ikke er engasjerende, kan det likevel være et nyttig verktøy å bruke en litterær tekst til å ta opp temaer som angår elevene og deres klassemiljø.

Litterære samtaler om «Det usynlige barnet» kan dermed av ulike grunner være relevant å ta inn i skolen. Tekstens ubestemthet gjør at den kan være spennende å utforske i et fellesskap, men barneskoleelever har nok behov for en lærer som veileder og utfordrer dem til å se flere av tekstens stier. Innholdsmessig er også «Det usynlige barnet» relevant for skolen. Novella omhandler, slik jeg ser det, mellommenneskelige relasjoner og følelser. Dette gjør den aktuell til både oppøving av narrativ forestillingsevne og empati, og til å snakke om tema som angår elevene, for eksempel om hvilken påvirkning mennesker kan ha på hverandre. Gjennom samtaler som tematiserer dette, tekstens tomrom og betydning for virkeligheten, kan elevene lære mer om litteratur og dermed utvikle sin litterære kompetanse.

6.3 Kritiske blikk på eget prosjekt

I dette prosjektet har jeg lest og snakket om «Det usynlige barnet» med to elevgrupper, og undersøkt hvordan litterær kompetanse kommer til syne i deres refleksjoner. Det betyr at dette er et lite prosjekt, og at jeg ikke enkelt kan si noe om *alle* fjerdedetrinnselevers bruk av litterær kompetanse i møte med lignende tekster. Likevel påpeker jeg at mine funn viser noe av det samme som tidligere forskning (Torell et al. i Kjelen, 2014; Kjelen, 2014; Ottosen og Tysvær, 2017; Ganer og Skardhamar, 1994), hvilket tilsier at prosjektet kan være med på å støtte under denne forskningen. Gjennom hele prosjektet har jeg jobbet tilnærmet induktivt, noe som innebærer at jeg ikke gikk

aktivt ut for å undersøke hvordan elever tar i bruk et sett av forhåndsdefinerte litterære delkompetanser. Dersom jeg hadde gjort dette, kunne nok funnene mine vært tydeligere. Ved at jeg har jobbet induktivt, har jeg tilpasset hva jeg inkluderer av litterære delkompetanser til materialet mitt. Jeg har også hatt hovedfokus på hva gruppene kollektivt uttrykker av litterær kompetanse, og har dermed ikke sett på den enkelte elevs sammenlagte litterære kompetanse. Derimot har jeg rettet fokus mot hvordan gruppedynamikk kan påvirke elevens uttrykk av litterær kompetanse, noe som er relevant for skolens litteraturarbeid.

I denne masteroppgaven skulle jeg i utgangspunktet undersøke om det var forskjell mellom hvordan elevene reflekterte rundt «Det usynlige barnet» som høytlesing kontra til som film. Da ville jeg ha utforsket bredere og sett på flere elevgruppers litterære kompetanse, men jeg ville også oversteget rammene for denne masteroppgavens i veldig stor grad. Oppgavens materiale, de fire samtale, videoadaptasjonen av «Det usynlige barnet» og novella, ville da medført en lengre utgreiing i både teori- og analysekapitlene. Det ville altså vært utfordrende å fremstille alle elementene på en god måte, å gi materialet den plassen det fortjener, og samtidig holde fokus på problemstillingen. Likevel kunne dette vært interessant å forske på videre, med tanke på at videoadaptasjonen kan beskrives som mindre abstrus enn novella, noe som virket til å ha en innvirkning på elevenes refleksjoner.

Jeg har valgt å gjengi samtalematerialet som jeg undersøker i den løpende teksten, til tross for at det gir utslag på oppgavens ordtelling. Jeg mener dette gir en ryddig fremstilling av samtale og mine fortolkninger, og at det gjør oppgaven lett å lese med god flyt. I tillegg har jeg lagt til de mest relevante delene av transkripsjonene som vedlegg, for å være så transparent som mulig. Både gjengivelsen og transkripsjonene tydeliggjør hva mine forståelser springer ut av, samtidig som de åpner for andre lesninger og vurderinger av materialet. For å forsøke å være transparent, har jeg også valgt å gi grundige forklaringer og begrunnelser i alle delene av denne masteroppgaven.

I arbeidet med denne oppgaven, særlig gjennom utforskingen av litterær kompetanse og tidligere forskning, har jeg blitt mer bevisst på min egen kompetanse. I løpet av oppgaven har jeg presentert at bred litterær kompetanse fordrer både personlige og analytiske ferdigheter. Selv oppdaget jeg at jeg kjenner meg igjen i Torell et al. (i Kjelen, 2014) og Kjelen (2014) sine funn om studenter i den norske og nordiske skolen. Min litterære kompetanse består nok i størst grad av forestillingsevne, innlevelsessevne og overføringskompetanse, fremfor mer analytisk kompetanse. Det er i alle fall veldig klart at det er de mer personlige tilnærmingene som *interesser* meg mest. Dette er noe som ikke unaturlig kan ha preget oppgaven, både det metodiske arbeidet og analysearbeidet. Her kan jeg vel påpeke at også jeg er et produkt av den norske skolen sitt fokus på litteratur og litteraturarbeid. Det betyr for så vidt at litteratur er noe som engasjerer meg og gir meg masse glede. Som kommende lærer vil det si at jeg ønsker å bringe litteratur inn i skolen på en måte som også bringer glede og engasjement til elevene. For å gjøre dette vil jeg ta i bruk det jeg har lært i arbeidet med denne oppgaven, blant annet at lærerstyrte litterære tekster om abstruse tekster kan ha god effekt på elevenes aktivisering og utvikling av litterær kompetanse.

Det er altså tydelig at prosessen med denne oppgaven både er preget av mine erfaringer, forståelser og kunnskaper, men at den også har ført til endring hos meg som forsker, slik som den aletiske hermeneutikken vektlegger (Harstad, 2022, s.85). Med

andre ord gikk jeg inn i dette forskningsarbeidet med ett sett av forståelser, og jeg går ut av det med et endret eller utvidet forståelsessett.

6.4 Avrundning

Gjennom litterære samtaler kan man uttrykke mye litterær kompetanse. Hvordan kompetansen synliggjøres, avhenger av samtalens fokus og karakter. Altså vil samtalens rammer påvirke hvordan litterær kompetanse kommer til syne i elevenes refleksjoner.

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan litterær kompetanse kommer til syne i fjerde-trinnslevers refleksjoner rundt novella «Det usynlige barnet». For å finne ut av dette har jeg gjennomført litterære samtaler med to elevgrupper, og jeg har studert samtalene i lys av hovedsakelig Hennig (2019) og Torell (2001) sine forståelser av begrepet litterær kompetanse, i tillegg til Nussbaum (2016 [1997]) sitt begrep om narrativ forestillingsevne.

I de to litterære samtalene, ser jeg at elevenes litterære kompetanse hovedsakelig kommer til syne gjennom aktiv bruk av detaljer i teksten, empati for karakterene, prøvende lesing og koblinger til virkeligheten. Overordnet ser jeg at elevene tar mest i bruk litterær kompetanse tilknyttet det personlige aspektet, slik som også Torell et al. (i Kjelen, 2014) og Kjelen (2014) konkluderer sin forskning med. Et vesentlig poeng er likevel at de to samtalene utspilte seg ganske ulikt, da den ene gruppa ga tegn til å bruke mer og flere litterære delkompetanser enn den andre. Gruppa som ga uttrykk for mest litterær kompetanse utforsket teksten *sammen* i større grad enn den andre gruppa. Her var flere av deltakerne aktive, slik at det generelt kom flere innspill og forslag til for eksempel hvordan Ninni ble synlig i løpet av novella. Her bidro også de andre elevene med nye forslag når én elevs løsningsforslag ble utfordret. Dette gjorde at gruppa i samarbeid utforsket teksten i stor grad, slik at de også fikk vist flere av sine refleksjoner og litterære delkompetanser.

«Det usynlige barnet» er en tekst som omhandler følelser, hvilket gjør den egnet til å oppøve empati og snakke om mellommenneskelige relasjoner i skolen. Det er også en tekst med en rekke tomrom og ulike stier som kan utforskes. Dette kan gjøre den utfordrende, men også engasjerende. Her har jeg sett at gruppedynamikken har hatt stor påvirkning på hvordan gruppene utforsket teksten, og hvordan deres litterære kompetanse kom til syne. Det er også et poeng at læreren bør utfordre og veilede elevene gjennom teksten for å utnytte dens potensial. Over tid vil nok et systematisk arbeid med litterære samtaler kunne utvikle elevenes litterære kompetanse videre.

Referanser

- Aase, L. (2005). «Litterære samtalar». I Nicolaysen og Aase (red.) *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s.106-124). Det Norske Samlaget.
- Alming, M. (2008). *Den Fantastiske Mummidalen – et barnevennlig paradis? Usynlige, uhyggelige og (u-)hjemlige rom i Mummihuset* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26114/AlmingxMAoppgavex2008.pdf?sequence=1>
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi*. Universitetsforlaget.
- Birkeland, T., Mjør, I. og Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttypar* (4.utg.). Cappelen Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2016) *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (1993). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Gyldendal Akademisk.
- Eco, U. (1981). *The role of the reader. Explorations in the semiotics of texts*. Hutchinson Education.
- Eco, U. (1994). *Seks turer i fortellingenes skoger* (Oversatt av J. Rognlien). Tiden.
- Ganer, K. M. og Skardhamar, A.-K. (1994). *Kunnskap i kunstfag. Musikk, billedkunst og litteratur i grunnskolen*. Bislet Høgskolesenters skriftserie.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode. Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hogan, P. C. (2011). *Affective Narratology. The emotional structure of stories*. University of Nebraska Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1df4gnk>
- Iser, W. (1981). «Tekstens appelstruktur». I Olsen, Michel & Kelstrup, Gunver (red.) *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning* (s.102-133). Borgens Forlag.
- Jansson, T. (2022). *Trollvinter* [originalt 1957]. Cappelen Damm.

- Jansson, T. (2022). *Det usynlige barnet og andre fortellinger* [originalt 1962]. Cappelen Damm.
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse - at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk forlag.
- Karjalainen, T. (2015). *Tove Jansson. Arbeide og elske* (2.utg.). Heinesen forlag.
- Kjelaas, I. (2020). «Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt». I Neteland, R. og Aa, L. I. (red.) *Master i norsk. Metodeboka 2* (s.26-48). Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. A. (2014). Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar. *Norsklæreren*, 38(2) 56-66.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction* (2.utg.). Teachers College Press.
- Matre, S. (2009). «Arbeid med muntlige tekster». I Smidt, J. (red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utg.) (s.207-239). Universitetsforlaget.
- Milosevic, I. (2015). «Fight-or-flight response». I Milosevic, I. og McCabe, R. E. (red.) *Phobias. The Psychology of Irrational Fear* (s. 179-180). Greenwood.
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Det affektive møtet mellom tekst og lesar. Tre postkritiske inngangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget*. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.7811>
- Neteland, R. (2020). «Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver». I Neteland, R. og Aa, L. I. (red.) *Master i norsk. Metodeboka 2* (s.50-66). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. og Aa, L. I. (2020). «Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt». I Neteland, R. og Aa, L. I. (red.) *Master i norsk. Metodeboka 2* (s.12-24). Universitetsforlaget.
- Nikolajeva, M. (2016). *Children's literature comes of age. Toward a new aesthetic* (Vol. 4). Routledge.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Lund studentlitteratur.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's literature*. The Johns Hopkins University Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne* [Utvalg og innledning av Irene Engelstad]. Pax Forlag.
- Ommundsen, Å. M. (2010). På vei mot barnelitteraturens grense? Erlend Loes *Kurtby* (2008). *Barnboken*, 33(1). <https://doi.org/10.14811/clr.v33i1.11>

- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæreren*, 4, 53-67.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Akademisk.
- Redd Barna (2019, 8.oktober). «Kjenner du en lærer som fortjener å vinne en Mummikopp?». Hentet fra: https://www.facebook.com/reddbarna/posts/pfbid02QNLA4ymRAsqcCwuFCkrdMzx_dNdoKyx5R5A8HdZipmf5syMP3iqWVQsZzTokNLB3FI (2023, 1.mai).
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem : the transactional theory of the literary work* (Paperback edition). Southern Illinois University Press.
- Rowling, J. K. (1998). *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. Bloomsbury Children's Books.
- Rowling, J. K. (2007). *Harry Potter and the Deathly Hallows*. Bloomsbury Children's Books.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5, 17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Skaftun, A. og Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skardhamar, A.-K. (2001). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur*. Gyldendal akademisk.
- Stokke, R. S. (2018). «Å møte andres livsverdener i litteraturen». I Stokke, R. S. og Tønnesen, E. S. (red.) *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s.239-258). Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. og Tønnesen, E. S. (2018). «Barnet og litteraturen». I Stokke, R. S. og Tønnesen, E. S. (red.) *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s.17-31). Universitetsforlaget.
- Sundqvist, L., & Muukkonen, L. (2021). *Det osynliga barnet i Mumindalen: En studie av karaktärerna i Tove Janssons litterära verk Det osynliga barnet* (1962) [Independent thesis Advanced level, Högskolan i Gävle]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1561093&dswid=1180>
- Taipale, J. (2016). Social mirrors. Tove Jansson's Invisible Child and the importance of being seen. *The Scandinavian Psychoanalytic Review*, 39(1), 13-25. <https://doi.org/10.1080/01062301.2016.1227195>

Torell, Ö. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369-379.
<https://doi.org/10.1080/00313830120096770>

Westin, B. (2007). *Tove Jansson. Ord, bild, liv*. Albert Bonniers förlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Godkjenning fra Sikt

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 4: Transkripsjon av samtalen på tirsdag

Vedlegg 5: Transkripsjon av samtalen på onsdag

Vedlegg 1: Intervjuguide

Spørsmål til samtalen om Det usynlige barnet:

	Informere om lydopptaker og at jeg er ute etter elevenes tanker. Det er ingen fasitsvar.
Tittel	Hva tror dere det vil si å være usynlig?
s.117 min 4:50	Hvorfor har Ninni blitt usynlig? Hvordan tror dere hun har det? Hva føler hun?
s.120 min 9:38	Tror dere det er vanlig å bli usynlig i Mummidalen?
s.122 min 15:48	Hvorfor tror dere Ninnis føtter blir usynlige? Hva tror dere hun føler når Lille My/Stinky sier dette? Hva synes dere om Lille My/Stinky her? Hvorfor tror dere Lille My/Stinky sier dette?
s.123 (kun i bok)	Her blir Ninnis føtter usynlige, så synlige, så usynlige og så usynlige igjen. Hva tenker dere om dette? Hvorfor skjer det?
min 18:00 (kun i video)	Hvorfor blir Ninni mer synlig her? Hva tenker dere om dette?
Bytte til del 2	Gir beskjed om at jeg hopper over en del i videoen som ikke er viktig.
s.130 min 17:50	Hvorfor biter Ninni Mummipappa i halen? Hva tror dere hun føler nå? Hvorfor blir Ninni synlig nå?
s.131 min 20:00	Hvorfor er det viktigst eller best å være synlig?
	Hva vil det si å være usynlig? Hvorfor blir Ninni synlig? Ninni blir ikke synlig med en gang hun kommer til Mummifamilien og får huskuren. Det tar litt tid. Hvorfor det? Hvordan tror dere det er å være usynlig? Hvordan er det å være med noen kan ikke se eller snakke med? Hvordan tror dere det er for Mummifamilien? For eksempel Mummitrollet, Mummimamma og Lille My. Hvordan tror dere Mummimamma og de andre føler det når de har fått Ninni synlig igjen? Hva tror dere dere hadde følt?
	Kan man lære noe av fortellinga? Tror dere den prøver å fortelle oss noe? Var det andre ting dere la merke til eller tenkte over? Hva var mest interessant, rart eller vanskelig?

Vedlegg 2: Godkjenning fra Sikt

13.05.2023, 14:40

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i litteraturdidaktikk](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
249430

Vurderingstype
Standard

Dato
09.01.2023

Prosjekttittel
Masteroppgave i litteraturdidaktikk

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

Prosjektansvarlig
Elin Strømman

Student
Eva Mathilde Hansen

Prosjektperiode
09.01.2023 - 26.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Sikt personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

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

Det er lastet opp et informasjonsskriv med oppdatert informasjon om rettigheter.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene.

Lykke til videre med prosjektet!

Vil du delta i våre masterprosjekt om litteratur i norskfaget?

Dette er et spørsmål til deg og ditt barn om å delta i et eller flere forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever reflekterer rundt litteratur i dag. I dette skrivet får du som foresatt informasjon om målene for prosjektene og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Vi skal i denne perioden samle inn data til tre ulike masterprosjekter. De er som følgende:

1. Mathilde skal skrive en masteroppgave om hvordan barn reflekterer rundt novella *Det usynlige barnet* av Tove Jansson. Hun lurer på om barn reflekterer ulikt dersom de får novella lest høyt eller om de ser en filmatisering av den.
2. ■■■■■ skrive en masteroppgave om elevenes kompetanse rundt sammenhengen mellom bilde og tekst, basert på en samtale rundt bildeboka *Gorm er en snill orm*. Hun vil se på hvordan elevene ser at bilde og tekst påvirker fortellingen i boka.
3. ■■■■■ skal skrive en masteroppgave om hvordan litteratur kan bidra til å utvikle en forståelse av andre og empati. En litterær samtale rundt boken *Når alle sover* vil være inngangen til problemstillingen.

For å finne ut av dette må vi snakke med noen elever på trinnet. Vi håper ditt barn vil være med!

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Institutt for lærerutdanning ved Norges tekniske- naturvitenskaplige universitet (NTNU) som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Ditt barn får spørsmål om å delta i dette prosjektet da h*n er elev ved en skole der vi har fått muligheten til å være i praksis og til å innhente data til våre masteroppgaver. Det vil til sammen være omtrent 25 elever på trinnet som får spørsmål om å delta i prosjektene. Hver elev vil kun få spørsmål om å delta på ett prosjekt. Det vil bli gjort et tilfeldig utvalg av elever til hvert prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du tillater ditt barn å delta i dette prosjektet innebærer det at h*n skal gjennomføre en eller flere litterære gruppesamtaler sammen med noen andre medelever. Samtalene vil bli spilt inn med lydopptak og senere transkribert. I transkripsjonen vil deltakerne bli anonymisert.

Lydopptaket slettes når transkripsjonen er ferdig.

Samtalene vil vare i omtrent 60 minutter avhengig av hvor mye elevene har å si. Underveis i samtalen vil vi stille noen spørsmål for å få elevene til å reflektere og snakke om det som skjer i fortellingen. Dersom du som foresatt ønsker å få innsikt i disse spørsmålene på forhånd kan du ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du gir tillatelse til at ditt barn kan delta, kan du eller ditt barn senere trekke tilbake samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn, dersom du ikke vil delta eller velger å trekke deg.

Etter samtalen har blitt gjennomført, vil lydopptakene transkriberes og anonymiseres. Da vil ikke barnet ditt kunne identifiseres, og det vil ikke lenger være mulig å trekke seg.

Elevene som ikke deltar i forskningsprosjektet, vil få normal undervisning.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun oss og våre veiledere ved NTNU som vil ha tilgang til informasjon om ditt barn. Vi vil også kun ha tilgang til informasjon om deltakerne i våre egne prosjekt. Alle navn og personopplysninger vil bli anonymisert og lagret på en sikker forskningsserver. Elevene vil ikke kunne identifiseres i den ferdige masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25.mai 2023. Opplysningene om ditt barn vil anonymiseres fortløpende og lydopptaket vil slettes når transkripsjonen er ferdig. De anonymiserte opplysningene vil ikke slettes, da ditt barn ikke vil kunne bli identifisert.

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

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på samtykket fra deg som foresatt.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Student: Eva Mathilde Hansen, evamha@stud.ntnu.no
- Student: [REDACTED]
- Student: [REDACTED]
- Veileder fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU: Elin Strømman, elin.stromman@ntnu.no
- Veileder fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU: [REDACTED]
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no

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

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

Med vennlig hilsen

Eva Mathilde Hansen, [REDACTED] og [REDACTED]
(Masterstudenter)

Samtykkeerklæring

Navn på barnet: _____

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektene om litteratur i norskfaget, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn deltar i litterære samtaler som det blir tatt lydopptak av
- at mitt barn deltar i prosjekt 1 (Mathilde sitt)
- at mitt barn deltar i prosjekt 2 (■■■■■ sitt)
- at mitt barn deltar i prosjekt 3 (■■■■■ sitt)
- at mitt barn deltar i alle prosjektene

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

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 4: Transkripsjon av samtalen på tirsdag

Transkripsjon, tirsdag:

Høytlesing. Klokket 10, altså økta før lunsj. Tre gutter og én jente. Veileder med i rommet.

Fredrik (F), Guro (G), Håkon (H), Iver (I)

4. L: Okei, den fortellinga jeg skal lese heter Det usynlige barnet. Og da lurer jeg først på: hva vil det si å være usynlig? Hva betyr det? Dere trenger ikke rekke opp hånda.
5. F: Okei, greit. (X)
6. L: Hæ?
7. F: Det vil si at man ikke er synlig.
8. L: Det betyr at man ikke er synlig? Ja, u-synlig. Da er man jo ikke synlig.
9. H: At man bare ser rett gjennom og så bare, liksom selv om de står rett foran øynene dine så ser man usynlig så at man ser bare rett gjennom dem liksom.
10. G: Selv om man er usynlig så betyr det ikke at man kan gå gjennom ting.
11. F: Nei
12. L: Neii
13. G: Sånn som i superheltfilmer
- [...]
26. L: Hvorfor har Ninni blitt usynlig?
27. G: Fordi at tanta var, ehmm.. ganske ironisk. Også ville hun egentlig ikke ha henne der. Tror jeg.
28. L: Ja, du tror tanta ikke ville være.. ikke ville ha Ninni der
29. G: At hun ikke ville passe på noen lissom
30. L: Ja
31. F: Men jeg skjønner ikke hvorfor hun blir skremt, han sa jo at, at hvis man blir skremt så blir man usynlig
32. L: Jaa
33. F: Og hun var jo ironisk, ikke skremmende ... eller skummel
- [...]
39. L: Hvordan tror dere at Ninni har det da? Hvordan tror dere det er å bo hos denne tanta? Iver?
40. I: - Ehmm..
41. F: - Dårlig
42. F: *Peker på bilde i boka* Man kan se beina på ho der
43. L: Man kan se beina på ho der ja
44. L: Hva tenkte du, Iver?
45. I: Samme som Fredrik
- [...]
85. L: Nå forsvant Ninnis føtter. Hvorfor tror dere dem gjorde det?

86. G: På grunn av My
87. I: På grunn av at My.. sa at, ehh... ja, ehh.. stygge ting
88. L: Mhm
89. F: Vent, forsvant føttene?
90. L: Ja, føttene til Ninni ble usynlige igjen
91. F: Åja, det hørte jeg ikke
[...]
96. L: Ja. Men hva tror dere Ninni føler da? Når Lille My sier dette her.
97. I: At hun blir trist
98. L: Ja, hun blir trist?
99. G: Såra
100. L: Hun blir såra?
101. F: Og sint
102. L: Tror du hun blir sint også?
103. G: Ja, men på en måte så går det an å bli sint og lei seg, og det er på en måte.. det gir mer mening enn bare trist eller bare sint
104. L: Ja
105. F: Mhm..
106. H: Eller når.. kanskje føttene forsvant fordi at han sa at, snakka om tanta og at hun ikke /
107. L: Ja, kanskje det
108. H: At hun kanskje ikke ville tenke på hun
[...]
118. L: Nei. Har dere andre noen tanker om hvorfor Lille My sier sånn til Ninni?
119. F: Hmm...
120. I: Det er et mysterium det
121. L: Det er et mysterium? Jaa
122. F: Nei
123. L: Nei?
124. F: Det er fordi ho har lyst til å erte ho, og at ho tror at ho ikke kan gjøre noe tilbake, og at ho bare kommer til å bli lei seg. Det er det jeg tenker
125. L: Jaa, at Lille My gjør det...
126. ?: - for å være ekkel
127. F: - med vilje
128. L: Ja, med vilje.. Mhm, spennende... Hva synes dere om Lille My da?
129. H: Ja jeg liker hun jeg
130. G: - Hun kan noen ganger være frekk
131. L: - Du liker henne?
132. H: Ja, jeg liker at hun er sånn ekkel jeg
133. L til G: Du synes hun er frekk?
134. G: Ja, hun kan være frekk noen ganger ja
135. L: Ja..

136. F: Jeg synes ho var slem
137. L: Du synes hun var slem?
138. F: Og at hun burde tenke seg mer om og at, at man, selv om man er usynlig så har man følelser
139. H: Ja, men hun, men Mummitrollet sa at Lille My var /
140. F: Ja, jeg vet det
141. H: at ho var ufølsom
142. L: - Ja
143. F: - Ja, men det er ikke sikkert det (?)
144. I: Men det kan hende Lille My har blitt behandla dårlig i barndommen så har hun tenkt å få det videre til andre
145. L: Ja, det kan hende
146. H: Ja, for da, hun var jo med masse, hundre unger til
147. L: Hmm, spennende! Jeg skal lese litt videre.
[...]
152. L: Her har altså føttene til Ninni blitt usynlige, så synlige, så usynlige, så synlige. Det har gått sånn fram og tilbake flere ganger. Hva tenker dere om det?
153. I: Neii det ser jo ut som det går bedre og bedre siden de kan si litt av beina og bittelitt kjolekant.
154. L: Ja, at nå ser man litt mer av kjolen, og da går det bedre. Hvorfor tror du det går bedre da? Og hvorfor gjør det at ho blir mer synlig?
155. I: Jeg vet ikke, det var vel kanskje noe av det Mummiii...mammaen sa..
[...]
165. L: Nå er Ninni.. Nå kan vi se ansiktet også, til Ninni
166. F: Nei, det kan vi ikke *latter*
167. L: Vi kan se ansiktet til Ninni, det er det som står i fortellinga her nå. Men hvorfor... asså Ninni biter Mummipappa i halen, men hvorfor gjør hun det da?
168. F: Fordi hun var redd for at, ehh... at han skulle kaste uti en eller annen annen en jeg ikke husker navnet på
169. L: Mummimamma
170. F: Ehmm så hadde ikke hun lyst til det så hun beit han i halen, fordi hun synes at havet var skummelt
171. L: Jaa, så da ville, hun ville ikke at Mummimamma skulle bli kasta på det skumle havet
172. I: - Mhm
173. F: - Mhm
174. L: Men hvorfor /
175. I: Ja, men /
176. L: skal hun bite Mummipappa likevel da?
177. F: Fordi det er morsomt
178. L: Tror du Ninni synes det er morsomt?

179. F: Ja
180. I: Jeg tror, det.. ehh.. hun var jo veldig snill så hun tenkte vel kanskje at det innebærer å være snill, det å passe på alle andre også
181. L: - Så ho skulle passe på Mummimamma?
182. F: - Men hvorfor biter hun i halen da? Det er jo slem
183. I: Men det vil passe på mora
184. F: Ja, men det, men jeg tror ho hadde det gøy
185. I: Men hva er verst da?
186. F: Hæ?
187. I: Hva er verst? Å /
188. F: Å bli bitt i halen
189. I: Av å bli bitt i halen eller å bli kasta i havet
190. L: Som dere sa i stad så syntes jo Ninni at havet var nifst
191. ?: Lille My sa at fjeset synes hvis hun lærer seg å slåss
192. L: Jaa
193. ?: (X)
194. L til G: Hva tror du da?
195. G: Om hvorfor Ninni biter pappaen i halen?
196. L: Ja
197. G: Ehm fordi det var.. at det å bite noen i halen eller bli kasta... ellers så trodde hun da at det var bedre å bite han i halen enn at hun ble kasta ut på havet. Det var bare det hun trodde da
198. L: Ja. Hva tror dere hun føler da? Når hun gjør det. Hva tror dere når ho biter i halen til Mummipappa.. eller lissom før hun biter da
199. I: Jeg tror hun blir trist
200. L: Du tror hun blir trist?
201. I: Ja, eller hun, det er hvorfor hun har bitt /
202. F: - Eller
203. H: - Eller så er gjør hun det fordi hun kanskje er slemming til vanlig
204. L: At ho er slem til vanlig?
205. F: Ja det er det hun finner ut og så blir hun lei seg, så blir hun sint og så slem. Det er det jeg tror, det er min teori.
206. L: Ja, okei. Hvorfor blir Ninni synlig nå da?
207. G: Fordi at hun beit han, som
208. F: Og det syntes hun var gøy
209. L: Og da blir hun synlig?
210. F: Ja
211. H: - Eller kanskje hun ble
212. I: - Ja Fredrik der er du inne på noe fordi det motsatte av å være sint er jo å ha det gøy, på en måte. Så da kan det jo være at hvis man har det gøy, ehmm.. å gjøre morsomme ting og sånt så blir man mer synlig, og da blir man mer glad også
213. L: Jaa

214. G: Eller så kan det være at, ehmm.. hun ble glad for at Lille My faktisk syntes hun var flink i noe, da
- [...]
235. L: Men hvis jeg spør nå hva det vil si å være usynlig, hva tenker dere da?
236. G: Du har jo allerede spurt det på starten av fortellinga
237. F: Ja
238. L: Mhm
239. G: Men det betyr at man ikke synes da, og at man ikke kan bli sett av noen, som betyr at .. hvis du hadde vært usynlig så hadde ikke vi kunne ikke vi kunne ha sett deg nå. Så kunne man sannsynlig ikke kunne snakke, men hvis noen hadde blitt usynlig på ordentlig så tror jeg mest sannsynlig at bare kroppen dems hadde blitt usynlig da
240. L: Jaa... spennende. Og hvorfor blir Ninni synlig i løpet av fortellinga her da?
241. G: Ehm, fordi hun fikk en sånn medisin
242. L: Ja, det er medisinen som gjør at hun blir synlig?
243. G: Ja, også er det noen følels.. og så blir det noen, hun blir behandla annerledes da
244. L: Ho blir behandla annerledes?
245. G: Ja, enn ho bruker å bli
246. I: Men det er ikke helt sikkert at det var medisinen, for beina kom jo fram før hun drakk kaffen
247. L: Ja, det stemmer. Beina ble synlige før hun drakk kaffen. Og det står inni her at Mummimamma slutter å gi Ninni huskuren etter hvert. Etter som dagene gikk og det ikke skjedde noe/
248. G: Ja, men føttene hennes blir synlige når ho kom ned trappa mens hun drakk kaffe.
249. L: - Jeg tror...
250. I: - Neii..
251. G: Jo, det var det det sto
252. L: Skal vi se da, hva det sto
253. F: Ho hadde en bjelle..
254. L: Hm?
255. F: Ho hadde en bjelle
256. L: Ho hadde en bjelle rundt halsen ja, det stemmer det
257. F: Ja.
258. L: Skal vi se her. «Bjellen kom klingende ned trappen.. Mummitrollet hadde ventet hele.. men det var ikke sølvbjellen som var det mest spennende i dag, det var føttene.» Ehmm.. «Det var bare føttene som syntes», og så står det «nå drakk hun kaffe.» «Mummitrollet gjemte seg bak ovnen og stirret som forhekset på disse føttene som gikk ut på verandaen. Nå drakk hun kaffe»
259. I: Det var, det var før hun drakk kaffen ja

260. L: Jaa. Så hva er det som gjør at ho.. at det blir synlig da?
261. F: Ho ble sikkert glad når ho fikk kjolen.
262. L: Ja, det her var før hun fikk kjolen da. Men ..
263. F: Hæ, var det?
264. L: Ja..
265. F: Åååå
266. L: Skal vi se. Dagen etter at hun kom til Mummifamilien så var føttene synlig, og så ut over neste dagen, dagen etterpå så fikk hun kjolen og da ble hun mer synlig igjen. Ja?
267. I: Det kan jo være fordi hun ble så godt behandla av dem den forrige kvelden
268. L: Jaa, kanskje det. Hvordan tror dere hun hadde det da?
269. F: Nå må du lese den historien *ser i boka*
270. I: Hun hadde det godt, sikkert. Fordi hun fikk, ehh.. fordi hun fikk, ja, det hun ville kanskje
271. L: Ja, kanskje det. Men det tar jo litt tid før Ninni blir helt synlig, ho blir jo ikke synlig med en gang
272. L: - hun tar den huskuren
273. F: - Basically en hel bok
274. L: Hvorfor det da? Hvorfor tar det litt tid?
275. G: Fordi at, for eksempel hvis Fredrik hadde hatt korona da, ehh, og så han vaksine, så betyr det ikke at han blir frisk dagen etter.
276. L: Nei..
277. H: Det betyr at man ikke får korona
278. L: Det betyr at man ikke får korona senere?
279. H: Ja, hvis man har tatt koronavaksine
280. F: Jeg har fått korona to ganger jeg!
281. I: Har fått det tre..
282. L: Hmm... Iver?
283. I: Koronavaksine er vel sterkest etter 14 dager, er den ikke? Eller bare vaksine bare
284. L: Deet kan stemme, det kan jeg ikke så mye om
285. F: Mammaen min hadde ikke tatt vaksine, da fikk hun ikke korona, og så tok hun første vaksine, andre vaksine og tredje vaksine, og så fikk hun korona
- [...]
295. F: Men tenk dere hvis man skal spille fotball og så ser dem ikke deg også plutselig så tar du ballen fram dem og så scorer
- [...]
337. G: Hvem sin gruppe er det som skal se på film?
338. L: Det husker jeg ikke
339. F: Jeg meldte meg på den her og den andre, den som skulle se film
340. I: Jeg meldte meg på alt mulig

341. L: Ja, det er.. her så er det både film og høytlesning, og samme fortelling. Men jeg har noen spørsmål til jeg. Jeg lurer på, er det noe man kan lære av den fortellinga her?
342. F: Nei
343. L: Tror dere at fortellinga prøver å fortelle oss noe
344. G: Ehh det er litt vanskelig, fordi sånn direkte så vil jeg jo si nei fordi det går ikke an å si til fortellinga, lissom, det er det, og så har du lært det.
345. *litt støy fra Fredrik og Håkon*
346. L til G: Kan du si det ehh..
347. L: Fredrik og Håkon, jeg hørte ikke helt hva Guro sa
348. G: Hvis, ehm... Direkte så kan man jo ikke bare si til boka at bare 'bla bla bla' og så gjør den det, men direkte så må man jo snakke med forfatteren da. Men hvis man ikke tenker direkte så kan man ... si at ... det var en ganske vri på slutten da
349. L: Vid?
350. G: Ganske vri, på slutten da
351. L: Hvordan da?
352. G: Eller, fordi det gikk jo opp og ned på en måte. Ehhh, så da blir man jo ikke sikker på om barnet faktisk blir synlig på slutten.
353. L: Ja, det er jo.. Ho er kanskje synlig på slutten, men det kan jo hende ho blir usynlig igjen
354. G: Synlig, usynlig, synlig, usynlig.. og så går det fram og tilbake lissom [...]
399. L: Okei, er det noe annet dere har lyst til å si da? Om denne fortellinga her
400. G: Nei
401. L: Hva synes dere om den da?
402. I: Nei, den var nå.. /
403. F: Den var grei
404. L: Den var grei?
405. F: Og den handler om følelser, det er det jeg tror
406. L: Du tror den handler om følelser?
407. F: - Mhm
408. I: - Mhm
409. F: Og kanskje å lære seg å være snill med andre
410. G: Kanskje det var det forfatteren følte når hun skrev /
411. F: At hun følte hun ble mobba (X)
412. G: Hun? Ja, det blir jo hun, fordi Tove er ikke det et jentenavn?
413. H: - Den handler om å være slem
414. L til G: - Hvem da? Det usynlige barnet, eller?
415. G: Nei, forfatteren
416. L: Forfatteren ja. Ja, det er en dame.
417. G: Ja, okei. Kanskje det var det hun følte når hun skrev det da?
418. L: - Kanskje det var det hun følte når hun skrev det ja?

419. ? : *hysjer på Håkon og Fredrik som driver med og snakker om andre ting*
420. G: At alle ignorert henne så hun lissom følte at hun var usynlig
421. L: Jaa, så hun følte at hun var usynlig? Du tror forfatteren gjorde det?
422. G: Ja, kanskje
423. L: Kanskje.. Det er litt interessant da! Hvordan er det å føle seg usynlig da?
424. G: Det er litt som å bare bli ignorert da egentlig
425. L: Ja, hvordan har man det da da?
426. H: Gøy, for da kan man jo stjele masse ting og sitte inne hele dagen og spise masse godteri og, da blir man jo feit, men ingen bryr seg
427. L: Så det er gøy å bli ignorert? Tror du du /
428. I: - Nei
429. H: - Da kunne jeg spist godteri hele dagen og begynne med rus og røyk og etter hvert narkotika og sånt, og ikke bli straffa og sånt
430. L: Du sa nei, Iver?
431. I: Jeg synes ikke det er gøy fordi når Fredrik ingor.. i.. igno.. hva det nå enn heter
432. L: Ignorere?
433. I til F: Ja, du gjorde det heelt i går uten å bry deg
434. F: Jeg hørte.. det som var var at jeg ikke hørte hva du sa, bare lata som jeg hørte det
435. L: Det er jo forskjell på å ignorere noen med vilje, og å ikke høre noen. Men du følte deg kanskje ikke så bra når det føltes ut som du ble ignorert?
436. G: - (X)
437. F: - (X)
438. L: Tror dere det er noe som Ninni kan føle da?
439. I: Kanskje

Vedlegg 5: Transkripsjon av samtalen på onsdag

Transkripsjon, onsdag:

Høytlesing. Klokken 8:15. Denne gruppa virka mindre interessert i lesinga og de virka litt trøtte og slitne.

Julie (J), Kasper (K), Maria (M), Niklas (N)

1. L: Okei, den fortellinga som jeg skal lese heter Det usynlige barnet, og jeg lurar på: hva betyr det å være usynlig? Hva vil det si å være usynlig? Dere trenger ikke rekke opp hånda, der kan bare...
2. J: Ehh.. at, hvis.. at hvis du for eksempel at du ikke vises for andre, at du bare kan gå forbi dem uten at dem ser deg. Eller så kan du bare si hei og, men dem ser deg ikke
3. L: Jaa, at du..
4. J: Som lufta, den er usynlig
5. L: Som lufta, ja
6. J: Men du kan fortsatt kjenne den
7. L: Jaa. Har dere andre noen tanker eller?
8. K: Nei
9. L: Dere er enig? Ja, okei. Da skal jeg bare begynne jeg da.

10. L: Hvorfor har Ninni blitt uynlig?
11. J: Fordi at, ehm.. fordi hun sa at, jeg visste ikke helt om det var mammaen eller ikke, men hun som tok seg av hun, ehmm.. eller han eller hun
12. L: Tanta
13. J: Hu som tok seg av Ninni, hun, ehmm.. var så ironisk at hun ble.. til slutt så ble Ninni usynlig
14. L: Hvorfor skal det gjøre at... hvorfor ble hun usynlig av det da? Hvorfor gjorde det at hun ble usynlig?
15. J: Fordi hun ble så skremt, så eller hun sa ikke det, men..
16. L: Så ho ble usynlig fordi ho ble skremt?
17. J: *lavt og usikkert* Ja, det var jo det hun sa
18. L: Ja. Har dere noen andre tanker?
19. *Stillhet*
20. L: Hvordan tror dere Ninni har det da? Hvordan tror dere det har vært å bo hos en sånn tante?
21. K: Jeg vet ikke jeg. Dårlig.
22. M: Ja, dårlig.
- [...]

66. L: Hmm... Ninni, nei, Lille My sier jo at.. at Ninni må se ganske fæl ut og at det er derfor hun ho må gjøre seg usynlig. Hva tenker dere... hva tror dere Ninni føler når hun får høre det da?
67. N: Lei seg
68. L: Jaa
69. J: Såra

70. N: Dårlig
[...]
127. L: Ja.. Hva.. hva tror dere Ninni føler da? Når ho ser Mummipappa som går bort til Mummimamma sånn som han gjør. Hvordan tror dere Ninni har det da? Hva tror dere ho tenker...?
128. J: Hun blir sikkert sint
129. L: Hun blir sint? Hvorfor det da?
130. J: Fordi, fordi hun er så glad i Mummimammaen da, og derfor biter hun han i halen så han ikke skal... og så er hun redd for havet selv så da vil hun ikke at noen andre skal bli kasta ut i havet
131. L: Hun vil ikke at Mummimamma skal ut i det farlige havet? Prøver å beskytte henne, kanskje? ... Hvorfor tror dere Ninni vil beskytte Mummimamma da?
132. J: Fordi Mummimamma hjalp hun, og hun var snill mot Ninni
133. L: Jaa. Mummimamma var snill mot Ninni og da ville Ninni beskytte hun eller noe sånt da.. Har dere andre noen tanker?
134. *stillhet*
135. N: Nei
136. L: Nei? Hvorfor blir Ninni synlig nå da? Nå kan vi jo endelig se hele henne, se ansiktet hennes og sånt.
137. J: - Fordi
138. N: - Fordi de hadde sånn drikke i kaffen
139. L: Ja?
140. J: Ja, fordi at *gjesp* ho ble så sint
141. L: Ho ble så sint?
142. J: Ja
143. L: Og da blir ho synlig?
144. J: Hmm, ja
145. L: Ja. Har dere andre noen tanker?
146. *stillhet*
147. K: *hviskende* Nei
[...]
154. L: Hm.. Men er det.. hva tenker dere da? Tror dere det er bedre å være synlig eller usynlig?
155. K: - Jeg synes synlig
156. N: - Synlig
157. M: - Synlig
158. J: Synlig og usynlig
159. L: Hvorfor tenker dere det da?
160. N: Noen ganger kan det være lurt å være usynlig
161. J: Ja, jeg har lyst til å.. kunne bli usynlig, men jeg har ikke lyst til å være usynlig
162. J: Du har lyst til å kunne velge når du skal være usynlig og ikke? Jaa.. men hvorfor.. Dere sa jo ganske fort at det var best å være synlig, hvorfor det da?
163. ?: Ehmm..

164. L: Er det noen grunn til det?
165. N: Jeg vet ikke jeg
166. L: Nei. ... Nei, det er greit.
167. L: Hva.. eller hvorfor blir Ninni synlig i løpet av fortellingen her da? Dere nevnte det litt tidligere kanskje..
168. N: Ja, hun hadde sånn trylledrikkegreie oppi kaffen hennes.
169. L: Ja, det blir som en slags medisin kan man si. At det er det som gjør henne synlig?
170. ?: *stille* Ja
171. L: Men så står det midt inni her at Mummimammaen slutter å gi henne denne huskuren..
172. J: Ja, men det er jo bare, det er bare.. det var jo samme dagen ho slutta med den.
173. L: Er du sikker på det?
174. J: Ehh ja
175. L: Det kan hende, jeg vet ikke helt jeg. Ja... Det er jo ikke sånn at Ninni blir synlig med en gang. Det tar litt tid. Hva kan være grunnen til det da?
176. N: Hver gang hun sover.. så blir hun mer synlig
177. L: At hver gang hun sover så blir hun.. /
178. N: mer og mer synlig
179. L: Men den dagen hvor føttene hennes ble synlige, så usynlige, så synlige, så usynlige igjen da? Og så synlige igjen
180. L: - Da sov hun jo ikke
181. N: - Da vet jeg ikke
182. J: Nei, egentlig så ble dem ikke usynlige. Det vistes litt av foten hele tiden, det sa dem.. det var bare litt av foten som vistes (X)
183. L: Men det var en dag, her ved epletrærne, så.. da var det jo bare føttene som var synlig
184. J: Ja, og så ble dem litt mindre synlige
185. L: Jaa... Hmm.. okei
186. J: Og derfor har hun kappet av seg føttene
187. L: Har hun kappet av seg føttene?
188. J: Ja
189. L: *latter* ja, det hadde vært en annen type fortelling. Hvordan tror dere det er å være usynlig da? Hvordan tror dere det.. føles, og hvordan tror dere det er?
190. K: - Hmm
191. N: - Litt kjedelig
192. J: - Det kan være
193. J: Det kan være gøy mange ganger.. men kjedelig mange ganger og da.
194. L: Når er det kjedelig da?
195. N: Når du skal for eksempel leke med venner eller noe sånt
196. L: Jaa, for det er kanskje ikke så lett å leke med noen som er usynlig?
197. N: - Men det er morsomt hvis du skal leke gjemsel
198. J: - Men det er lettere å leke gjemsel
199. L: Ja, daa tror jeg man lett hadde vunnet hvis man var usynlig.

200. J: - Daa
201. N: - Da kunne jeg ha stått hvor jeg ville
202. L: Mhm
203. J: Så kunne jeg bare ha sprunget ved siden av, og prikket dem på ryggen og sånt
204. L: Jaa
205. N: I timene så kan man dra og leke seg da
206. J: Ja
207. N: Dem vet ikke om du sitter på plassen eller ikke
208. J: Dem tror sikkert jeg er syk.. Jeg kommer jo ikke hjem igjen da, så ingen vet jo at jeg er syk. Eller jo mamma kommer jo til å vite noe
209. L: Hvordan tror du det hadde vært da? Å skulle vært usynlig over lang tid
210. N: Kjedelig
211. L: Kjedelig?
212. N: Ja
213. L: Fordi du ikke kan leke med noen, som var det du sa i stad?
214. N: Ja
215. L: Mhm
216. J: Men jeg kan jo gå og irritere andre og gå og ta bøkene dems
217. N: Ja, og så /
218. J: Og sånn opp i lufta
219. N: Og så legge dem oppå et skap, uten at hun, uten at man ser hvem det er
220. J: - Da kunne man tagge
221. L til M: - Hvordan tror du det hadde vært da, Maria?
222. J til N: -- Ute i skolegården og sånt
223. N til J: -- Ja, men dem ser tusjen da
224. M: -- Dritt
225. L: Dritt?
226. M: Og bra...
227. L: - Og bra?
228. J: (X)
229. L til M: Hvorfor det da? Hva hadde vært trist og hva hadde vært bra?
230. M: Det er trist når man.. når man leker med noen så ser ikke noen mot deg [...]

265. L: Snart. Kan man lære noe av fortellinga da?
266. J: - Ehh
267. K: - Ehh
268. L: Tror dere at fortellinga prøver å fortelle oss noe?
269. J: - Ehmmm
270. K: - Ehmmm
271. M: - Vet ikke
272. L: Vet ikkke?
273. K: Ikke jeg heller
274. N: Ja..
275. L: Hva kan det være da?
276. N: Vet ikke jeg

[...]

296. L: Hmm.. Da har jeg bare ett spørsmål til da. Jeg spurte jo først om hva det vil si å være usynlig, og så lurer jeg på.. nå spør jeg om det igjen. Hva vil det si å være usynlig?
297. J: Ehm, det vil si at ingen kan se deg, ehmm.. også hvis, vi så jo at Ninni ikke kunne prate uten å få mer av kroppen synlig. Og så kunne hun ikke prate og da kan hun ikke leke med vennene sine, eller du kan jo det, men det er veldig vanskelig for du kan jo ikke gjøre tegnspråk

