

Siri Melkild
Eli Smisetfoss

"Bildene snakker"

Ei samlesing av teikneserieromanen *Kjære Rikard* (Ask, 2014) med voksne andrespråkselevlar.

Masteroppgave i Norskdidaktikk
Veileder: Anne Berit Lyngstad
Medveileder: Unni Soltun Andreassen
Mai 2023

Siri Melkild
Eli Smisetfoss

"Bildene snakker"

Ei samlesing av teikneserieromanen *Kjære Rikard*
(Ask, 2014) med vaksne andrespråkselevar.

Masteroppgave i Norskdidaktikk
Veileder: Anne Berit Lyngstad
Medveileder: Unni Soltun Andreassen
Mai 2023

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Samandrag

I denne masteroppgåva undersøker vi korleis vi kan gi god og aldersadekvat opplæring i norskfaget til vaksne andrespråkselevar i grunnskule, med kort butid. Vi tek utgangspunkt i ei samlesing av Lene Ask sin grafiske roman *Kjære Rikard* (Ask, 2014) og ser på korleis vi kan leggje til rette både for norskspråkleg og norskfagleg læring, gjennom integrert språk- og fagopplæring. I tråd med nyare andrespråksforskning og andrespråksdidaktikk legg vi vekt på å forsterke heller enn å forenkla språket (Cummins, 2021; Gibbons, 2015; Kjelaas & Fagerheim, 2021).

Problemstillinga er: *Korleis leggje til rette for integrert språk- og fagopplæring gjennom samlesing av teikneserieromanen Kjære Rikard med vaksne andrespråkselevar?* Prosjektet er ein kvalitativ, etnografisk klasseromstudie der vi har vore deltakande observatørar og gjennomført undervisningsopplegget sjølv. Datamaterialet består av utforskande litterære samtalar, og tre elevintervju om deira oppfatning av leseprosjektet. Analysen er gjort med bakgrunn i teoriar om integrert språk og fagopplæring og språkstøttande stillasbygging, lesarresponsteoriar, og teori om litterær kompetanse.

Prosjektet har både litterær kunnskap og kompetanse, og språkinnlæring som mål for undervisningsopplegget, og begge delar er sentrale i analysen av datamaterialet. Hovudfunna våre er at med god tilrettelegging og språkleg støtte er elevane i stand til å delta i utforskande samtalar om litteratur og dei får vist sin litterære kompetanse sjølv om dei enno har avgrensa norskspråkleg kompetanse. Bilda i teikneserieromanen var ei god støtte for å forstå innhaldet i teksten, men fungerte òg som ein inngang til rike og utdjupande samtalar, og mykje språking.

Abstract

In this master's thesis, we investigate how to provide effective and age-appropriate education in the Norwegian subject for newly arrived second language learners attending adult primary school. We base our study on a shared reading of Lene Ask's graphic novel "Kjære Rikard" (Ask, 2014) and examine how we can facilitate both language and subject learning through integrated language and subject instruction. In line with recent second language research and second language didactics, we emphasize the need to amplify rather than simplify the language (Cummins, 2021; Gibbons, 2015; Kjelaas & Fagerheim, 2021).

The thesis' main research question is: How can we facilitate subject-based second language development through shared reading of the graphic novel "Kjære Rikard" with adult second language learners? The project is a qualitative, ethnographically oriented classroom study in which we have been participant observers and conducted the teaching activities ourselves. The data material consists of exploratory literary talks and three student interviews regarding their perception of the reading project. The analysis is based on theories of subject-based second language development, scaffolding, reader response theories, and theories of literary competence.

The project aims to develop both literary knowledge and competence and language acquisition through the teaching activities, and both aspects are central to the analysis of the data material. Our main findings indicate that with proper facilitation and scaffolding, the students can participate in exploratory talks about literature and demonstrate their literary competence, despite their limited proficiency in Norwegian. The images in the graphic novel served as valuable support for understanding the text's content while also serving as a gateway to rich and in-depth discussions and extensive second language use.

Føreord

Først vil vi rette ein stor takk til dei flotte elevane som stilte opp som forskingsdeltakarar og las *Kjære Rikard* i lag med oss, og til tolken som hjelpte oss under intervjuet.

Så må vi takke rettleiarane våre Anne Berit Lyngstad og Unni Soltun Andreassen. Dei har lært oss så mykje, inspirert oss og dytta oss venleg vidare når vi har stoppa opp.

Til slutt vil vi takke Lene Ask for at vi fekk bruke bilde frå *Kjære Rikard* i masteroppgåva vår (sjå vedlegg 3).

Å skrive master i lag har vore skikkeleg kjekt!

Mai 2023

Siri Melkild og Eli Smisetfoss

Innhold

1. Innleiing.....	9
1.1 Bakgrunn	11
1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål	15
1.3 Tidlegare forskning.....	17
1.4 Oppbygging av oppgåva	20
2. Teori	23
2.1 Integrrert språk- og fagopplæring	24
2.2 Språkleg støtte som stillas i andrespråksopplæringa	26
2.2.1 Forståeleg innputt.....	28
2.2.2 Forståeleg utputt	29
2.3 Lesarorientert teori.....	31
2.4 Bildebok- og teikneserieteori.....	34
3. Metode	37
3.1 Etnografisk metode	37
3.2 Forskingsprosessen	39
3.2.1 Informantar og datainnsamling	39
3.2.2 Behandling av datamaterialet.....	41
3.3 Undervisningsopplegg	42
3.3.1 Kvifor <i>Kjære Rikard</i> ?.....	42
3.3.2 Før- undervegs- og etterlesing.....	43
3.4 Truverd og å forske på eigen praksis som lærar	46
3.5 Etske omsyn.....	48
4. Analyse og drøfting	51
4.1 Stillas for språk og læring.....	52
4.1.1 Formidlingsoverflod som stillas	52
4.1.2 Støtte til og anerkjening av språking	57
4.1.3 Transspråking - å ta i bruk alle tilgjengelege ressursar	58
4.1.4 Å få tid og rom til å språke i den næraste utviklingssona	59
4.1.5 Å vere saman om å byggje stillas	60
4.1.6 Rom for språking i autentisk og utforskande samtale	63
4.1.7 Digital tavle, internett og telefon-appar	64

4.1.8 Frustrasjonen ved å forstå, men streve med å gjere seg forstått.....	65
4.2 «Bildene snakker».....	66
4.2.1 Bilda fortel, men vi ser ikkje det same.....	67
4.2.2 Bilde som støtte til vanskeleg tekst - rom for å dvele ved innhaldet	70
4.2.3 Frå enkeltbilde til ei heilskapleg forteljing.....	72
4.3 Elevane er meir utanfor enn inne i teksten.....	73
4.3.1 Å gi støtte der elevane er.....	75
4.3.2 Ut og inn av fasar, og lære nye omgrep i konteksten der dei førekjem	76
4.3.3 Elevane er i ulike fasar	78
4.3.4 Å vere i fase ein, lære nye ord og ta dei med seg inn i førestillingsverda	80
4.3.5 Fleirstemmigheit som ein ressurs i bygging av førestillingsverder	82
4.4 Litterær kompetanse.....	87
4.4.1 Tolerante og uthaldande lesarar.....	87
4.4.2 Tekstuell literacy - å tolke eit bilde med paradoks	89
4.4.3 Intertekstuell literacy - å kjenne att eit poetisk språk	90
4.4.4 Vilje til å utsette konklusjon.....	91
4.4.5 Å sjå seg sjølv som lesar	92
5. Avsluttande refleksjonar	95
Referansar.....	97
Vedlegg	101

Figurar

Figur 1 Gibbons (2015) Four Zones of Teaching and Learning. Ei vidareutvikling av Marianis kvadrantmodell (1997).....	27
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1. Innleiing

Det er juni. Avgangselevane i grunnskule for vaksne er ferdige med vårens eksamenar og har berre eit par veker att av skuleåret. Det er ramadan og mange av elevane er både tørste, svoltne og trøytt. Samtidig er dei så lærevillige og venlege at dei møter opp til undervisinga, og dei brukar å vere klare for det meste av det vi norsklærarane tek med oss inn i klasserommet og presenterer for dei. På førehand har vi lærarane prata om kva vi skal fylle den siste tida med. Det er ni norsktimar i veka, og vi tenkjer at det er viktig å nytte dei til noko meiningsfullt sjølv om det nærmar seg ferie. Vi bestemmer oss for å ta elevane med inn i ei skjønnlitterær og estetisk oppleving som rommar både den norske kulturarven og språklæring, og vi vil lese noko dei har nytte av i vidaregåande til hausten.

På skulen har vi kjøpt inn eit klasesett av teikneserieromanen *Peer Gynt* (Ibsen et al., 2014), og vi er einige om at det er aktuell og relevant litteratur. Boka kan brukast som ein fin leseaktivitet dei siste dagane. Vi tek med oss bøkene inn i klassen og set i gang med lesinga. Frå starten er både elevane og vi positive, men ganske fort merkar vi at elevane ikkje heng med. Fleire og fleire viser tydelege teikn på at dei ikkje forstår, men vi har trua på at det vil gå seg til og vi held fram. På eit tidspunkt, når vi igjen løftar blikket frå boka og ser ut over klassen, er det eit trist syn som møter oss. Aldri har vi vel sett så mange tomme blikk – det sitt nesten førti elevar i klasserommet som forstår lite både av innhaldet i boka og hensikta vår. Sjølv dei elevane som alltid er klare for å engasjere seg og delta aktivt i undervisinga må kjempe med seg sjølv for å følgje med og gi oss støtte. Vi tykkjer det er vanskeleg å forstå. *Peer Gynt* er jo ein fantastisk tekst, og her er den adaptert til ein teikneserieroman. Kva meir kan vi ønske oss i eit andrespråksklasserom? Men det er ikkje råd, til slutt må vi kaste inn handkledet og innsjå at det ikkje går. Opplegget vårt var rett og slett ei katastrofe.

I ettertid har vi ofte prata om kvifor vi mislykkast slik med lesinga av *Peer Gynt*. Ja, det var ramadan, og elevane var ferdige med eksamen, men dei var alltid klare for å ta tak i det vi kom med. Dei ville lære og dei var positivt innstilte til det meste, så kvifor var det så tungt for dei å vere med på lesinga av denne teikneserieromanen? Vi ser mykje vi kunne ha gjort annleis for å lykkast betre. Vi er ganske sikre på at elevane ville ha tatt i mot boka og lesinga på ein annan måte viss vi hadde lagt betre til rette for det. Kva viss vi hadde gitt dei ein kontekst og forberedt dei på innhaldet? Kunne vi ha lagt opp til eit arbeid med boka der elevane hadde fått vore meir aktive, samarbeidd om å forstå innhaldet og reflektert rundt det vi las? Korleis kunne vi ha støtta opp rundt teksten for å gjere språket meir tilgjengeleg for elevane? Fiaskoen vår med teikneserieromanen *Peer Gynt* er ein del av baketeppet for masterprosjektet vårt, for da vi vart presentert for Lene Ask sin teikneserieroman *Kjære Rikard* (Ask, 2014) på masterstudiet i norskdidaktikk såg vi eit høve til å prøve på nytt.

Kjære Rikard (Ask, 2014) hentar mykje av teksten frå autentiske brev frå slutten av 1800-talet, mellom misjonær David Jakobsen og sonen Rikard. Dette er brev som Ask har funne i Misjonsarkivet i Stavanger¹. I teksten følgjer vi David Jakobsen som reiser til Madagaskar for å misjonere medan han etterlet seg tre ungar på barneheimen Solbakken i Stavanger. Gjennom breva, og Ask sine enkle, men uttrykksfulle, blyantteikningar i svart-kvitt, får vi innsyn i ei anna tid, og for fleire av oss òg ein ukjend kultur. Boka tek opp tema som er attkjennelege for mange, som det å reise frå det ein har kjært, sagn etter familie, og utfordringar og bekymringar i kvardagen. Vekslerknaden mellom dei autentiske breva og Asks teikningar gir eit godt utgangspunkt for mykje språking² i klasserommet. Vi meiner at boka kan vere ei god kjelde til norskspråkleg læring samstundes som den kan gi elevane norskfagleg kompetanse og vere ei estetisk oppleving. *Kjære Rikard* (Ask, 2014) opnar opp for kulturforståing og gir elevane moglegheit til å reflektere over verdiar og moralske spørsmål. Vårt masterprosjekt tek difor utgangspunkt i ei lesing av *Kjære Rikard* (Ask, 2014) saman med vaksne andrespråkselevar, men for at det ikkje skulle bli den same fiaskoen som vi opplevde med lesinga av *Peer Gynt* (Ibsen et al., 2014), har vi gjort nokre didaktiske grep. For det første las vi to boka saman, både for å planleggje korleis vi skulle leggje til rette undervisinga, og for å kunne identifisere kva som kunne opplevast som utfordrande for elevane. Før vi begynte å lese, brukte vi god tid på å førebu elevane på det dei skulle møte, både sentrale omgrep og den historiske, geografiske og kulturelle konteksten. Vi laga òg støttemateriell som skulle hjelpe elevane i lesinga i form av bilde, konkretar og forenkla tekst. I det heile handlar det om at vi denne gongen hadde ein klarare tanke om korleis vi skulle gjennomføre lesinga, gjennom samlesing og litterære samtalar, samt at vi hadde eit tydeleg mål om å integrere språkopplæring i litteratursamtalane.

Vidare i innleiinga vil vi seie litt meir om bakgrunnen for masterprosjektet vårt og presentere elevgruppa vaksne andrespråkselevar. Deretter gjer vi greie for problemstilling og forskingsspørsmål før vi går gjennom tidlegare forskning om bruk av skjønnlitteratur i andrespråksopplæring. Vi avsluttar kapitlet med ein gjennomgang av oppbygginga av denne masteroppgåva.

¹ Misjonsarkivet ligg i Stavanger og er organisert under VID vitenskaplige høyskole AS. Det har sitt opphav i organisasjonsarkivet frå Det Norske Misjonsselskap, og er i dag ein del av den nasjonale bevaringsinstitusjonen Misjons- og diakoniarkivet.

² Mange sosiolingvistar har tatt i bruk nemninga *språking* for å tydeleggjere at å kommunisere er ein interaktiv og meningsskapande prosess der vi brukar dei semiotiske ressursane vi har tilgang til for strategisk å kommunisere og handle i verda. Språking tek opp i seg at kvar enkelt sin språklege praksis har ein flytande karakter (García & Wei, 2019, s. 27).

1.1 Bakgrunn

Vaksne andrespråkselevar finn vi både i norskopplæringa, i grunnskule for vaksne, i ordinær vidaregåande og vidaregåande for vaksne. Elevane i vår studie går i grunnskule for vaksne. Ein av grunnane til at vi valde å gjennomføre masterprosjektet vårt med nettopp denne elevgruppa er at ei av oss er lærar i grunnskule for vaksne, og det er difor ei gruppe elevar vi hadde lett tilgang til. Samtidig meiner vi at dei er interessante forskingsdeltakarar fordi dei har relativt kort butid i Noreg. Dei er tidleg i innlæringa av det norske språket, men dei har med seg mykje livserfaring og kunnskap, og dei skal ha opplæring etter Kunnskapsløftet 2020. Ein teikneserieroman med aldersadekvat innhald kan vere eit godt utgangspunkt for å drive integrert fag- og språkopplæring, der vi arbeider mot mål i læreplanen i norsk, og samtidig støtter opp rundt den nødvendige norskspråklege opplæringa til elevane.

Grunnskule for vaksne er eit kommunalt tilbod til unge og vaksne over grunnskulealder som har behov for grunnskuleopplæring (Opplæringslova, 1998, § 4A-1). Grunnskuleopplæringa skal dokumenterast med vitnemål som skal innehalde standpunktkarakterar og eksamenskarakterar. Kravet til vitnemålet er sluttvurdering i faga norsk, matematikk og engelsk, og to av faga matematikk munnleg, naturfag, samfunnsfag og KRLE (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 4-29). Det er ingen nasjonale føringar på årstimetall i dei ulike faga, og heller ikkje samla omfang på opplæringa. Grunnskule for vaksne er difor organisert på mange ulike måtar rundt om i landet.

På skulen der vi har gjennomført studien vår er det berre utanlandske elevar som nyttar seg av tilbodet, og oftast flyktingar, som anten manglar skulegang frå heimlandet tilsvarande norsk grunnskule, eller dokumentasjon på tidlegare skulegang. Dei fleste har eit eller to år med opplæring etter Læreplan i norsk for vaksne innvandrarakar, ofte kalla norskopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2021). Der får dei opplæring i norsk, samfunnskunnskap og livsmeistring, før dei går over til eksamensretta grunnskule, der storparten går i to år. Elevane får opplæring etter Kunnskapsløftet 2020 i faga norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag og naturfag³. Dei avsluttar med vitnemål med standpunktkarakterar, i tillegg til skriftleg og munnleg eksamen. Den skriftlege eksamenen er den sentrale etter 10. trinn, og elevane blir trekt opp i anten norsk, matematikk eller engelsk. Den munnlege eksamenen er trekt i eit av dei fem faga og blir vurdert av ein ekstern sensor frå ein ungdomsskule i regionen, som ordinære elevar på 10. trinn.

Mange av elevane som går i grunnskule for vaksne har som mål å søkje seg inn i vidaregåande skule og ta ei fagutdanning, eller gå vidare til universitet eller høgskule. I åra

³ Frå hausten 2024 blir det innført eigne modulstrukturerte læreplanar i forberedande vaksenopplæring (FVO) som skal ivareta opplæringa i både faget og norsk språk. Dei vil ha same struktur som læreplanane i LK20.

<https://hkdir.no/fullfoeringsreformen>

mellom 2015 og 2021 var gjennomføringsgraden i vidaregåande opplæring for innvandrarak med tre til fem års butid i Noreg på 38,5%, medan det hos elevak med seks til ti års butid var ein gjennomføringsgrad på 52,1% (Holseter et al., s. 10-11). Det lengre tid å lære det akademiske skulespråket enn kvardagsspråket fordi det er meir abstrakt og mindre kontekstrelatert (Cummins, 2021, s. 50). Det er difor viktig at elevane i grunnskule for vaksne får eit godt grunnlag for vidare skulegang, slik at dei ikkje berre kjem seg inn, men òg gjennom vidaregåande.

I grunnskule for vaksne skal ein leggje grunnlaget for vidare utdanning og yrkesliv, og det er Kunnskapsløftet 2020, læreplanane i fag, og kompetansemåla etter tiande trinn som er styrande for aktiviteten i klasserommet. Skulen der vi gjennomfører studien vår har valt å bruke *Læreplanen i norsk* (Kunnskapsdepartementet, 2019) og ikkje *Læreplan i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar* (Kunnskapsdepartementet, 2020). Sidan alle elevane har norsk som andrespråk er språkopplæring uansett ein nødvendig del av opplæringa til alle elevane i alle fag, og skuleeigar har gjort ei vurdering og bestemt at læreplanmåla i fag òg bør vere eit mål i norskfaget for å gi elevane eit best mogleg grunnlag for vidaregåande opplæring. Læreplanane er omfattande, og det er difor ein stor fordel viss ein kan integrere læring av fag og språk.

Dei fem elevane i studien vår er akkurat komne i gang med det første året i eit toårig grunnskuleløp. Tre av dei har hatt om lag eitt år i norskopplæring, og to av elevane har hatt to år i norskopplæring. I klassen var det sju elevak ved oppstarten av skuleåret, men før vi kom i gang med lesinga av *Kjære Rikard* (Ask, 2014) i slutten av september, var ei gruppe på fem. Ei ville gå eit år til på norskopplæring før ho begynte med grunnskulefag, og ein fekk fast jobb. Studien er altså gjennomført i ei klasse på fem. Tre er menn og to er kvinner, og dei er mellom 18 og 41 år. Dei er alle flyktningar, og dei kjem frå tre ulike land i Afrika og Asia. Tre av dei hadde budd i Noreg i om lag eitt år da vi begynte datainnsamlinga, ein i tre år og ei i fire år.

I kommunen elevane bor i er det svært få arbeidsplassar for dei som ikkje har eit fagbrev eller pratar godt norsk. Både helse- og oppvekstsektoren og industrien krev fagbrev, og butikkarbeid krev gode norskferdigheiter. Dei fleste er motiverte for både fag- og språkopplæring, noko som er eit godt utgangspunkt for god undervisning og læring. No vil sjølvsagt motivasjon for skulearbeid vere meir samansett enn som så, og vaksne andrespråkselevak kan ha mange faktorar i livet sitt som stel merksemda deira. Dei saknar familie og venner, dei kjenner på makteslause når krig og katastrofar rammar heimlandet, dei har sjuke barn og kjem på skulen utslitne og trøtte etter nattevak, dei har trong økonomi og bekymrar seg for korleis dei skal få betalt rekningane, dei les til teoriprøven og tek køyretimar og mykje meir.

Det er einigheit innanfor andrespråksforskninga om at dei formelle og tradisjonelle delane av språkopplæringa som grammatikk og ordtilfang bør lærast i ein autentisk kontekst, ikkje lausrive frå anna innhald i faget (Gibbons, 2015, s. 9). Grunnskule for vaksne er berre eit skritt på vegen til sjølvstende og integrering, men det er eit viktig skritt fordi det legg grunnlaget for vidaregåande der elevane minst må ha karakteren 2 i alle fag for å få bestått. I grunnskule for vaksne lærer elevane norsk i alle faga, men det er norskfaget som har eit ekstra ansvar for dei grunnleggjande ferdigheitene munnleg, skriving og lesing (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Læreplanen i norsk byggjer på eit utvida tekstmgrep. Elevane skal bli kjende med mange ulike sjangrar, og skjønnlitteraturen har tradisjonelt hatt ein særleg plass. For vaksne andrespråkselevar er skjønnlitteraturen verdifull fordi den både gir ei estetisk oppleving, kulturforståing, engasjement og undring, og innsikt i tankane og livsvilkåra til andre menneske, jf. kjerneelementet *Tekst i kontekst* (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg er den ei god kjelde til språklæring. Gjennom skjønnlitteraturen får elevane tilgang til det poetiske og emosjonelle språket. Dei får ord og eksempel på språkbruk som dei kan nytte til å sette ord på kjensler og opplevingar. Under fagrelevans og sentrale verdiar i læreplanen i norsk finn vi følgjande:

Norsk er eit sentralt fag for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevane tilgang til tekstar, sjangrar og det språklege mangfaldet i kulturen og skal bidra til at dei utviklar språk for å tenkje, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevane til å delta i demokratiske prosessar og skal førebu dei på eit arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og munnleg kommunikasjon. (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Dei sentrale verdiane i læreplanen i norsk rommar både kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling samtidig som dei omhandlar språkutvikling. Vi meiner skjønnlitterære tekstar er eit godt utgangspunkt for å arbeide med desse verdiane da dei gir rom for ulike innfallsvinklar og tilnærmingar til det vi les. Judith Langer har forska mykje på litteraturarbeid i skulen i ein amerikansk kontekst, og ho skriv at skjønnlitteraturen er viktig fordi den er med på å skape samkjensle og utvikle fantasi, og i tillegg gir den elevane rom for å utforske moglegheiter og vurdere alternativ. Dette bidreg til at elevane blir kreativt tenkjande, noko som vil hjelpe dei vidare både i skuleløp og i arbeidsliv. Langer meiner at lesing av skjønnlitteratur er ein eigen måte å tenkje på, og at den er viktig for å kunne møte framtidens ukjende problemstillingar (Langer, 2011/2017, s. 222-223). Dette samsvarar godt med Atle Skaftun sitt syn på skjønnlitterært arbeid i skulen når han hevdar at: "Arbeidet med skjønnlitteratur [...] er veldig kompatibelt med en tanke om at skolen er et øvingsrom for livet" (Skaftun, 2009, s. 17). Det å øve på livet ved å vere eit utforskande og kreativt tenkjande menneske er sjølvsgatt ikkje berre viktig for elevane som har norsk som førstespråk, det gjeld for alle elevar. Så når vi vel å bruke skjønnlitteratur i denne studien er utgangspunktet vårt at skjønnlitteraturen sjølvsgatt har verdi òg for vaksne andrespråkselevar. Dei skal ikkje dannast i skulen, dei er ferdig danna, men som vaksne

skal vi likevel utvikle oss, lære nytt om verda og oss sjølv, og skjønnlitteraturen er ei verd å lære i.

Å plukke ut skjønnlitterære tekstar til vaksne andrespråkselevar som er aldersadekvate, kognitivt utfordrande, og har ei lengde og eit språk som er overkommeleg er viktig, men utfordrande. Det er tidkrevjande å lese tekst på eit andrespråk, og spesielt skjønnlitteratur, som ofte er fleirtydig og har eit bileteleg og symbolrikt språk. Det kan ta lang tid å lese og forstå, og det gjer at vi må velje tekstar med omhug. Læreplanane er omfattande og det er viktig at elevane som har gått grunnskule for vaksne kjenner seg att i litteraturundervisninga når dei kjem på vidaregåande. Dei må lese tekstar i ulike sjangrar, og i andrespråksklasserommet må vi arbeide med eit metaspråk for litteratur som sett elevane i stand til å forstå og samtale om tekstar på norsk. Her er òg djupnelæring sentralt. I overordna del av læreplanen står det blant anna at "Djupnelæring i fag inneber å nytte kunnskapar og ferdigheiter på ulike måtar, slik at elevane over tid kan meistre ulike typar faglege utfordringar individuelt og i samspel med andre" (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å få til dette i eit andrespråksklasserom må ein arbeide grundig med dei tekstane ein vel ut. Vaksne andrespråksinnlærarar skal lære seg mykje nytt i fag, og for å gjere det mogleg må lærarane sørge for god språkleg støtte. Det er òg ein viktig del av jobben til lærarar for elevar med norsk som andrespråk å sørge for at elevane si erfaring og kompetanse kjem til uttrykk sjølv om norsknivået gjer at lesinga er utfordrande.

Kjære Rikard (Ask, 2014) er ei kognitivt utfordrande bok både i utforming og innhald, og sjølv om teksten, som for det meste er handskrivne brev frå slutten av 1800-talet, nok ville ha vore utilgjengeleg for elevane i prosjektet utan språkleg støtte, meinte vi at boka kunne vere eit godt utgangspunkt for gode litterære samtalar. Det er viktig at lærarar ser andrespråkselevane som kapable og intelligente, og trur på at dei med riktig støtte kan oppnå like gode resultat som førstespråkselevane. Gode lærarar gir elevane sjølvtilitt gjennom stillasa dei byggjer rundt dei, og støttar dei slik at dei lykkast (Gibbons, 2015, s. 3). Elevane i studien vår er vaksne, dei har livserfaring og mykje kunnskap og kompetanse, og det er jobben vår å gi den støtta dei treng til å få brukt alle ressursane dei har.

I læreplanen i norsk under kjerneelementet *Tekst i kontekst* står det blant anna at: "elevane skal lese tekstar for å oppleve, bli engasjerte, undre seg, lære og få innsikt i tankane og livsvilkåra til andre menneske" og vidare at "elevane skal lese og oppleve tekstar som kombinerer ulike uttrykksformer" (Kunnskapsdepartementet, 2019). Teikneserieromanen *Kjære Rikard* (Ask, 2014), som tek utgangspunkt i brevvekslinga mellom ein gut som bor på barneheim i Stavanger og faren som er misjonær på Madagaskar, gir oss innsikt i tankane og livsvilkåra til andre menneske, òg i ei anna tid, og det gir stort rom for engasjement og undring. Teikneserieromanen kombinerer ulike modalitetar og elevane får utforske samspelet mellom teikningane og teksten.

I kjerneelementet *Munnleg kommunikasjon* står det at "elevane skal få positive opplevingar ved å uttrykkje og utfalde seg munnleg. Dei skal lytte til og byggje på innspel frå andre i faglege samtalar" (Kunnskapsdepartementet, 2019). For elevane i prosjektet vårt handlar det om å uttrykkje seg på eit andrespråk, og det kan være krevjande å få sagt det ein vil. Målet med studien vår er å vise at vi gjennom samlesing av ein teikneserieroman kan leggje til rette for gode litterære samtalar med utgangspunkt i både tekst og bilde, der elevane får uttrykkje og utfalde seg munnleg med støtte i det vi les, og med støtte frå kvarandre og lærarane. Den språklege tilrettelegginga er sentral for utforminga av studien vår, og vil difor utgjere ein stor del og vere sentral òg når vi ser på den litterære kompetansen elevane viser i analysen.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

I vårt masterprosjekt skal vi gjere ein kvalitativ empirisk studie der vi vil sjå om vi ved hjelp av støtte og tilrettelegging i undervisinga kan bidra til at elevane engasjerer seg i og skapar mening i ein skjønnlitterær tekst. Vi ynskjer òg å sjå på korleis arbeidet med teksten fremjar språkutviklinga til elevane. Det er med bakgrunn i dette vi har laga problemstilling for masteroppgåva vår.

- *Korleis leggje til rette for integrert språk- og fagopplæring gjennom samlesing av teikneserieromanen *Kjære Rikard med vaksne andrespråkselevar*?*

For å operasjonalisere problemstillinga har vi laga desse to forskingsspørsmåla:

- *Korleis byggjer elevar og lærarar stillas for meningsskaping og språklæring?*
- *Korleis kjem elevane sin skjønnlitterære og multimodale kompetanse til syne gjennom lesinga?*

Forskarane i dette prosjektet er begge lærarar og har ei særleg interesse for andrespråkselevar som skal lære seg norsk. Vi er interesserte i korleis ein best kan leggje til rette for god språk- og fagopplæring. Begge har erfaring med undervising i norsk som andrespråk og undervising i grunnskule for vaksne andrespråksinnlærarar. Den eine av oss har jobba i vaksenopplæring i nitten år og den andre i seks år. Vi har ved fleire høve hatt anledning til å samarbeide om norskfaget i grunnskuleklassar og har gjennom dette utvikla ei felles forståing for kva vi legg i meningsfull og god andrespråksopplæring. Vi er opptatt av at språklæring må skje i ein kontekst, og ikkje vere lausrive frå det andre vi driv med i opplæringa. Denne felles forståinga av kva god andrespråksopplæring er, er eit godt

utgangspunkt for saman å gjennomføre undervisningsopplegget og for samskriving av oppgåva.

Vi skal lese ein teikneserieroman i eit norskfagleg klasserom, men elevane har norsk som andrespråk, og samstundes som dei skal arbeide norskfagleg skal dei òg utvikle norskferdigheitene sine. Vi må difor planleggje og leggje til rette for integrert språk- og fagopplæring. Både problemstillinga og forskingsspørsmåla er opne og krev systematisk og grundig undersøking.

I dette prosjektet er vi både lærarar og forskarar. Vi planlegg undervisningsopplegget som lærarar og forskarar, gjennomfører undervisninga som lærarar, og analyserer vårt eige arbeid som forskarar. Utfordringane det inneber kjem vi tilbake til i metodekapittelet.

For å svare på det første forskingsspørsmålet tek vi utgangspunkt i andrespråksforskar og – didaktikar Pauline Gibbons si forsking på korleis ein best kan leggje til rette slik at andrespråkselevar får lære språket i ein faglegrelevant kontekst (Gibbons, 2015). Vi skal sjå på ulike typar stillas i form av språkleg støtte frå lærarane, og støtte elevane gir kvarandre. Desse stillasa er viktige for at lærarane skal kunne gjere fagstoffet forstålege for elevane og for at elevane skal kunne bruke andrespråket og gjere seg forstått.

For å svare på det andre forskingsspørsmålet vårt har vi valt å bruke litteraturdidaktikar Sheridan D Blau sin modell for litterær kompetanse (Blau, 2003), litteraturteoretikar og – didaktikar Judith A. Langer sin teori om lesaren si bygging av førestillingsverdar i møte med skjønnlitteratur (Langer, 2011/2017), litteraturteoretikar og grunnleggar av resepsjonestetikken Wolfgang Iser sin teori om ubestemtheit og tomme rom i tekstar (Iser, 1970/1981), litteraturteoretikarane Maria Nikolajeva og Carole Scotts bildebokteori (Nikolajeva & Scott, 2006) og teikneserieskapar og –teoretikar Scott McClouds teikneserieteori (McCloud, 1993/2016). Vi vil sjå på korleis elevane byggjer førestillingsverder og viser litterær kompetanse når dei bevegar seg inn og ut av den multimodale teksten, og kva for språkleg støtte som er i spel når dei gjer det.

Målet vårt med studien er å vise at gjennom å arbeide systematisk og godt med skjønnlitteratur kan vaksne andrespråkselevar få ei estetisk oppleving og samtidig tileigne seg norskfagleg og norskspråkleg kunnskap og kompetanse. Vi håpar at studien kan bidra til å inspirere lærarar til å bruke skjønnlitteraturen i eit integrert språk- og fagopplæringsperspektiv. Skjønnlitteratur er ein fin inngang fordi lesinga kan gi sjangerforståing, ei felles estetisk oppleving, vere ein relasjonsbygger, og samtidig vere ein ressurs i språkopplæringa. Det ville òg ha vore fint om studien kan vere eit bidrag i diskusjonar kring ressursorientering versus mangelorientering i andrespråkopplæringa, og kva for fordelar som ligg i å sjå heile det språklege repertoaret til eleven som ein ressurs.

1.3 Tidlegare forskning

Andrespråksinnlæring gjennom lesing av skjønnlitteratur og litterære samtalar i grunnskule for vaksne er eit område som det ikkje har vorte forska mykje på (Anundsen 2020; Economou 2015; Walldén 2019). Dei studia vi har funne som har noko til felles med vårt prosjekt, og som vil kunne ha relevans for oss, presenterer vi i dette delkapittelet. To av studiane vi viser til er henta frå Sverige, to frå Noreg og to frå USA. Alle omtalar arbeid med skjønnlitteratur i andrespråkskontekstar, men dei har ulike fokus og går føre seg i ulike typar klasserom. Etter at vi har presentert studiane vil vi difor seie noko om kva det er med desse som skil seg frå vår forskning, og slik argumentere for at vår studie kan vere eit bidrag til kunnskap om skjønnlitterært arbeid i grunnskule for vaksne.

Andrespråks- og litteraturdidaktikar Catarina Economou (2015) har i ein kvalitativ studie undersøkt skjønnlitteraturen si rolle i opplæringa i svensk som andrespråk på ein vidaregåande skule. Ho er lærar som oss, og gjer forskinga i eige klasserom. Studien ser på korleis andrespråkselevane hennar, som er mellom atten og tjuuein år, les og tolkar ei moderne skjønnlitterær bok, og korleis dei interagerer med teksten og kvarandre i samtalar om boka. I analysen av datamaterialet fokuserer Economou på leseartar, og kategoriserer desse blant anna med å bruke Tengbergs leseinndeling, *värderings- och subjektssorienterad läsartar*⁴. Ho finn at det manglar ein leseart der samtalen om teksten vert utvida til større perspektiv og dreier seg om strukturar i samfunnet. For å kunne skildre det ho finn i samtalan om teksten dei les innfører Economou ein eigen leseart som ho kallar *samhällsorienterad lesart*. Ho viser korleis elevane gjennom ulike leseartar samtalar om boka, der temaa språkbruk, kulturkollisjon, religion og identitet er sentrale. Den språklege støtta enkeltelevar treng for å fylla tomme rom i teksten får dei frå medelevar i lesegrupper. Språksinnlæring var ikkje eit fokus i denne studien, men likevel er den eit bidrag som sett lys på skjønnlitteraturen si rolle i personleg, kognitiv og språkleg utvikling.

Ein annan svensk studie som ser på litteraturarbeid i ein grunnskuleklasse for vaksne andrespråkselevar⁵, er gjennomført av litteratur- og andrespråksdidaktikar Robert Walldén (2019). Han viser til ulike tekstpraksisar, og undersøker kva for tekstpraksisar læraren set i spel når hen arbeider med språket i lesinga av ein roman. Utgangspunktet for analysen er at litteraturundervisinga kan ha fleire mål, og at det difor kan nyttast ulike tekstpraksisar for å nå desse måla. Han ser òg på *innramminga*, korleis læraren styrer, legg til rette og kontrollerer samtalen, og kva for rolle innramminga spelar. Han finn at det språkutviklande

⁴ *Subjektssorienterad läsart* er når lesaren sine personlege og kjenslemessige erfaringar finns med i samtalen og *värderingsorienterad läsart* er når samtalen om teksten inneheld ei form for estetisk kritikk av språk og stil (Economou, 2015).

⁵ *Kumvox* er ei forkorting for kommunal vaksenopplæring i Sverige. Det er eit tilbod for vaksne som manglar utdanning frå grunnskule eller vidaregåande skule

(<https://utbildningsguiden.skolverket.se/languages/svenska/komvux>).

arbeidet med romanen ikkje ser ut til å redusere arbeidet til å bli berre språkutviklande, men at det òg opnar for ei meir analytisk og djupare forståing av teksten.

Dei to norske artiklane vi vil vise til er begge empiriske studiar basert på feltarbeid med observasjon og intervju gjennomført av andrespråks- og litteraturdidaktikar Lene Anundsen. I artikkelen «Språket som grense og nøkkel: Møter med migrasjonsromanen *Og* (2016) i Grunnskoleopplæring for vaksne», viser Anundsen (2020) korleis ein grunnskuleklasse med vaksne andrespråksinnlærarar opplever lesinga av migrasjonsromanen *Og* av Veronica Salinas (2016). Studien er forankra i litterær teori med fokus på relasjonen mellom lesar og tekst, og det er elevane si oppleving av møtet med teksten ho er ute etter å finne. Resultata frå studien viste at mange av andrespråkselevane hadde ei personleg leseoppleving trass i språklege hinder, og det kan tyde på at tematikken i det ein les er ein medverkande faktor til det. Ikkje alle informantane var like engasjerte og involverte i lesinga av romanen og sjølv meinte dei det blant anna skuldast for høgt lesetempo og at dei mangla ei eiga bok å følgje med i.

I den andre artikkelen til Anundsen, «Samtalesjangre i andrespråksklasserommet: Litteraturundervisning med vaksne grunnskoleelever» (Anundsen, 2021), viser ho til funn i datamaterialet som gjer at ho kan identifisere og kategorisere tre ulike formar for samtalar: forståingsorientert samtale, teksttolkande samtale og erfaringsdelande samtale. Funna hennar tyder på at den forståingsorienterte, og da i særleg grad oppklaring av ord og omgrep, og den erfaringsdelande samtalen er mest i bruk i klasseromma ho observerte. Det er kanskje forståeleg sidan elevane les tekstar som ikkje er på førstespråket deira. Ho skriv vidare at læraren si rolle som leiari for samtalen er avgjerande for kva for samtalesjangrar som blir bruka, og at refleksjonar kring dette vil vere eit godt verktøy når ein vil bruke den litterære samtalen til ulike formål.

Langer viser til ein studie der tre lærarar arbeider med litteratur i ein ungdomsskuleklasse (Junior High) med innvandrarar (Langer 2011/2017, s.180-187). Skulen ligg i eit område med mykje fattigdom, og 83% av elevane ved skulen er rekna som fattige. Dei fleste elevane i denne klassen kjem frå den Dominikanske Republik og reknast for å ha avgrensa engelskkunnskapar. Lærarane som arbeider med klassen utforskar måtar å arbeide med litteratur som ein veg til litterært tenkjande og for betre skuleresultat for elevane. I prosjektet som skildrast brukar lærarane lang tid på å førebu elevane og dei tar i bruk elevane sine ressursar. Ved å aktivere elevane sine eigne litterære praksisar og kulturar og bruke desse, det vere seg noko sjølvopplevd, noko nokon dei kjenner har opplevd, eller historier dei har høyrte, skapar dei saman ei samling av forteljingar. Desse forteljingane blir samla til ei bok der forteljingane finns på to språk, både engelsk og spansk. Denne samlinga med forteljingar blir slik ikkje berre ein ressurs for alle i klassen, men òg for andre elevar ved skulen som har same førstespråk. Elevane fekk mykje støtte undervegs i arbeidet, og dei brukte eit heilt skuleår på dette prosjektet. Læraren som leia det litterære arbeidet i klassen sa at tida dei brukte dette året, på å utforske sin eigen og andre sin litteratur, lærde dei å byggje idear om teksten og å snakke om litteratur. Det gjorde dei i stand til å ta til seg litteraturen dei seinare las i klassen, noko dei elles ikkje ville ha gjort.

Eit anna eksempel på litteraturarbeid med andrespråkselevar i USA har vi henta frå eit pilotprosjekt skildra i artikkelen «Critical Literacies and Graphic Novels for English-Language Learners: Teaching Maus» (Chun, 2009). I artikkelen ser Christian W. Chun på fordelar ved å bruke intellektuelt substansielle teikneserieromanar i undervisinga, og særleg med tanke på utvikling av kompetanse i kritisk literacy. Pilotstudien viser til eit arbeid med teikneserieromanen *Maus: A Survivor's Tale* av Art Spiegelman (1986). Studien vart gjennomført i ei klasse der dei fleste elevane kom frå land i Mellom-Amerika og dei var på 9. til 12.trinn. Før lesinga av *Maus* gjennomførte læraren ei undersøking av elevane sine lesevanar. Dei fleste av elevane sa at dei ikkje hadde bøker heime, og at dei ikkje las bøker utanom skulen. Engelsk tekst hadde dei omgang med stort sett i filmar, songtekstar og chattar, og ikkje mange var kjent med teikneseriesjangeren. Studien viste at det var nødvendig med mykje støtte og kontekstualisering i byrjinga av lesinga. Mange hadde ikkje høyrte om 2.verdskrig eller Holocaust. Sjølv om elevane var utrente i å lese teikneseriar hadde dei ikkje noko problem med å lese dei komplekse visuelle metaforane fordi mange hadde erfaring frå nett- og videospel. Læraren fortalde at å lese ein teikneserieroman i klasserommet, med visuelle ordspel og metaforar, samt ei overtydande forteljing, førte til stort leseengasjement hos elevane. Piloten viste at boka genererte ei nysgjerrigheit på historie som tidlegare hadde vore fråverande i klasserommet, og gjennom kritisk lesing av denne teksten forstod elevane avanserte og kompliserte historiske omgrep. Mange av elevane kunne identifisere seg med delar av teksten og uttrykte ei auka interesse for si eiga historie etter å ha sett korleis Spiegelman fortel si. Studien konkluderer med at undervisinga av *Maus* hadde ein positiv effekt på elevane si lese- og skriveopplæring, og elevar som har oppfatta historie som eit kjedeleg fag, fortalde at dei for første gong vart gripne av historie.

Studien til Economou (2015) skil seg frå vår ved at deltakarane i undersøkinga er høgt presterande andrespråkselever i vidaregåande skule på ei linje/retning som samsvarar med studiespesialisering i det norske skulesystemet. Desse elevane har òg ei anna læreplan enn elevane som har svensk som morsmål. I tillegg skil deltakarane seg frå våre ved at tre av deltakarane er fødte i Sverige, og nokre av dei har budd i landet lenge. Undervisningsdesignet er òg noko ulikt vårt då dei les og arbeider i grupper med oppgåver dei har fått frå læraren, og læraren går mellom gruppene som deltakande observatør. Walldén (2019) sin studie har, i likskap med vår, informantar som går i grunnskuleklasse for vaksne, men opplæringa er ikkje organisert på same måte som hos oss. Grunnskule for vaksne i Sverige er delt inn i fire ulike delkurs, og etter delkurs fire er dei kvalifiserte til å begynne i vidaregåande opplæring. I Walldén sin studie går elevane på delkurs tre, og det er eit intensivkurs som går over ti veker. Ein må anta at desse elevane er på eit høgare andrespråksnivå enn dei fleste elevane i vår gruppe. Langer sin studie skil seg frå vår på mange måtar, elevane er ungdommar på same alder, og dei fleste har same nasjonalitet. I tillegg var det tre språklærarar inne i klasserommet slik at elevane hadde støtte både på morsmål og innlæringspråk. Studiane som ligg til grunn for dei to artiklane til Anundsen skil seg frå vår blant anna ved at Anundsen observerer andre lærarar si undervisning, medan det i vår studie er vi sjølv som står for planlegging og gjennomføring av undervisinga. Dessutan er tekstane som blei lesne i dei tre omtalte klasseromma rein tekst, medan vi las ein teikneserieroman, der bilda gjorde mykje for forståing og meiningsskaping av teksten. Vi tenkjer difor at sjangeren òg er viktig for tilnærming til og tolking av teksten, noko vi kjem tilbake til i analysen. Både i Anundsen og Economou sine

studiar les elevane såkalla innvandrromanar, og tek opp utfordringar knytt til det å vere ny i eit framandt land. Tematikken litteraturen tar opp vil slik sannsynlegvis vere kjent og lett å identifisere seg med for dei fleste elevane i andrespråksklasseromma. Chun (2009) skildrar korleis ein grafisk roman kan og bør brukast i undervisninga. Sjølv om denne pilotstudien i likskap med vår omhandlar lesinga av ein teikneserieroman i eit andrespråksklasserom, er det mykje som skil seg frå vår studie. Informantane er ungdommar, dei er rekna for å ha eit høgt andrespråksnivå og dei fleste av dei har same nasjonalitet. Artikkelen tar ikkje for seg korleis sjølve undervisninga gjekk føre seg anna enn at elevane trengte mykje støtte i byrjinga for å forstå innhaldet i sentrale omgrep som hadde tyding for at dei skulle forstå tematikken i teksten.

Vi vil med vår studie bidra til auka innsikt i korleis ein kan arbeide med språkinnlæring samtidig som ein driv med litteraturundervisning for vaksne som enda er tidleg i språkopplæringa. Eit viktig poeng for oss er at litteraturen vi har valt ikkje er enkel eller tilpassa andrespråkselevane sitt språknivå, den er derimot valt for å gje dei vaksne elevane ei kognitiv utfordring og ei estetisk oppleving. Vi ønsker å vise at sjølv med avgrensa andrespråkskompetanse er elevane i stand til å delta og bidra i utforskande samtalar om litteratur, og at dei ved hjelp av støtte frå lærarane får vist sin litterære kompetanse. Det finns ein del forskning på at andrespråksopplæringa er mangelorientert. Det vil seie at ein ikkje ser på kva elevane har med seg av ressursar og kunnskapar, men kva dei manglar (Cummins, 2017). Vår erfaring er at opplevingar og livsvisdom som dei vaksne har med seg gjer at dei ofte har nye og spanande tankar om det vi les, og det vonar vi at denne studien vil vere med og lyfte fram. Vi ser at det er forska ein del på litteraturundervisning og andrespråksopplæring, men kvar for seg. Vi meiner difor vår studie, som har fokus både på språkopplæring og litteraturundervisning, vil vere eit nyttig bidrag til feltet.

1.4 Oppbygging av oppgåva

Denne masteroppgåva består av fem kapittel. I dette innleiingskapittelet gjer vi greie for relevant bakgrunnsinformasjon, val av tema og problemstilling, og vi går gjennom tidlegare forskning som er relevant for vår studie. I teorikapittelet gjer vi greie for det teoretiske grunnlaget for studien, med stillasbygging i integrert språk- og fagopplæring for andrespråkselevar, lesarorientert teori og bildebok- og teikneserieteori. I metodekapittelet, går vi gjennom metodiske val knytt til forskingsprosessen og undervisningsopplegget, samt problemstillingar knytt til det å forske på eigen praksis, og forskningsetiske omsyn. I det fjerde kapittelet har vi analyse og drøfting. Kapittelet er delt i fire der den første delen er knytt til korleis vi lærarane og elevane byggjer språklege stillas i arbeidet med *Kjære Rikard*. I den andre delen ser vi på korleis teikneserieromanen blir eit rom der andrespråkselevane viser multimodal kompetanse gjennom lesing og samtale om bilda. Deretter vil vi i den tredje delen sjå på korleis elevane saman og kvar for seg byggjer førestillingsverder og bevegar seg gjennom, og inn og ut av teksten. I den fjerde og siste delen av analysen ser vi nærmare på korleis elevane sin litterære kompetanse kjem til syne.

I det femte kapitlet har vi avsluttande refleksjonar der vi samlar trådane og ser på kva vi har gjort, kva vi ikkje har gjort, og kva som kan vere vegen vidare.

2. Teori

I studien vår er elevane framleis i ein prosess der dei lærer norsk, og dei treng omfattande støtte både for å forstå, og gjere seg forstått i arbeid med fag. I følgje fleirspråklegheitsforskarer Jim Cummins tek det mykje lengre tid for andrespråkselevar å lære den skulefaglege diskursen, med eit meir akademisk og kontekstredusert fagspråk, cognitive/academic language proficiency (CALP), enn kvardagsspråket der konteksten er ein del av språket og gir god støtte, basic interpersonal communicative skills (BICS) (Cummins, 2021, s. 37). Cummins fann at det tek mellom fem og sju år for andrespråkselevar i grunnskulen å opparbeide seg eit skulefagleg språk som er på linje med førstespråkselevane (Cummins, 2021, s. 43). Vi har ikkje tal for vaksne andrespråkselevar, men det er nærliggande å tru at det tek lengre tid for vaksne sidan dei ofte har mindre kontakt med nordmenn enn det ungane deira har. Vi legg til grunn eit sosiokulturelt syn på læring og ein andrespråksdidaktikk som vektlegg språkopplæring i ein relevant kontekst (jf. Cummins, 2021; Gibbons, 2015; Kjelaas & Fagerheim, 2021; Kjelaas & van Ommeren, 2022), òg kalla integrert språk- og fagopplæring (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Vi gjer greie for teorien bak integrert språk- og fagopplæring i kapittel 2.1.

Elevane i vårt materiale har alle eit anna førstespråk enn norsk, og det krev at vi som skal undervise legg til rette for ei integrert fag- og språkopplæring. Det vil ikkje vere slik at det sitt elevar som ikkje treng språkleg støtte og ventar på at vi skal gå vidare. Når det er sagt er det heller ikkje slik at alle elevane har same norskferdigheiter og same behov og interesse for språkstøtte. Mangfaldet i eit klasserom med vaksne andrespråkselevar er like stort som i eit anna klasserom, men vi kan gå ut i frå at ulike former for språkstøtte vil vere nyttig for alle. Gibbons (2015) brukar omgrepet stillas om god språkleg støtte, og seier at det er noko anna og meir enn berre hjelp, fordi språkstøtte i form av stillas er av ein slik art at ho skal sette elevane i stand til å meistre oppgåvene sjølve i framtida. Stillas er ei eiga form for hjelp som assisterer eleven slik at hen bevegar seg mot ny kompetanse og nye nivå av forståing, som i forlenginga skal gjere at stillasa etter kvart blir overflødige og kan takast vekk. Stillas som språkleg støtte vil vi utdjupe meir om i kapittel 2.2.

I og med at vi skal lese ein teikneserieroman tek vi utgangspunkt i kjerneelement og læreplanmål som omhandlar arbeid med skjønnlitteratur og munnlege ferdigheiter. Gjennom lesing av skjønnlitteratur arbeider vi med litterær forståing, men vi vil òg å byggje bruer mellom innhaldet i teksten og elevane sine livs- og språkerfaringar. Den teoretiske inngangen vi har valt til analysen er lesarorientert teori som er eit paraplyomgrep for litteraturteoriar som legg vekt på lesarens eller leseprosessen si betydning for etablering av meninga til eit litterært verk. Blikket rettast mot lesinga heller enn verket, mot den samanhengen lesinga skjer i, og erfaringane lesaren møter teksten med (Claudi, 2013). Det er særskild to teoretikarar innanfor lesarorientert teori vi støtter oss på i denne studien, den første er Iser (1970/1981) og hans teori om estetisk respons, med omgrepa ubestemtheitsstader og tomme rom i teksten. Den andre er Langer som har forska på

korleis lesarar rører seg gjennom teksten i ulike fasar, og byggjer førestillingsverder (Langer, 2011/2017). Teikneserieromanen er multimodal, og for å sjå på samspelet mellom bilde og tekst brukar vi Nikolajeva og Scott sin teori om bildebøker (Nikolajeva & Scott, 2006), og McCloud sin teori om teikneserie (McCloud, 1993/2016). For å undersøkje korleis elevane viser litterær kompetanse, brukar vi kompetansemodellen som Blau har utvikla. Dette skriv vi meir om i kapittel 2.3.

2.1 Integrrert språk- og fagopplæring

Integrrert språk- og fagopplæring tek sikte på å gi andrespråksopplæring i ein *meningsfull kontekst* heller enn å tenkje at språket må lærast og vere på plass før ein kan begynne å lære fag. Når språkopplæringa hentar det språklege innhaldet frå dei ulike faga, vil elevane sine behov for å forstå vere styrande for språkopplæringa, og den vil gi meir mening enn ei øving på språklege ferdigheiter isolert (Gibbons, 2015, s. 9; Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 10). Ei slik opplæring må ha eit dobbelt fokus, både på det faglege innhaldet og på dei språklege og sjangerrelaterte ferdigheitene (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Irmelin Kjelaas og Kristin Fagerheim skriv at integrrert språk- og fagopplæring er forankra i prinsippa om *djupnelæring* og *kognitivt utfordrande læring*, og i eit *funksjonelt språksyn* (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 29-32). For at djupnelæring skal finne stad for andrespråkselevar må lærarane leggje til rette slik at elevane får ei undervisning som gir ei god fagleg opplæring parallelt med språkopplæringa. Andrespråkselevane skal ikkje ha eit forenkla opplegg som møter dei på norsknivå, men heller eit forsterka opplegg rundt språket som gir dei moglegheit til å lære det same som førstespråkselevane i fag.

Det pedagogiske prinsippet om ei kognitivt utfordrande opplæring krev at lærarane vel eit aldersadekvat innhald som gjer læringa utfordrande, interessant og motiverande. Ein må møte elevane på modningsnivå og ikkje språknivå. Eldre elevar har lært og erfart mykje som bør anerkjennast og brukast som ein ressurs, og speglast i arbeid med tema og fag. Å ha ei brei ressursorientering i den integrerte språk- og fagopplæringa inneber at lærarane anerkjenner, brukar og byggjer vidare på elevane sin fleirspråklege kompetanse, i tillegg til erfaringsbakgrunn og identitet. Ein må ta omsyn til kven eleven er og vil vere (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 19).

Integrrert språk- og fagopplæring legg til grunn eit funksjonelt språksyn og ei forståing for at å lære eit språk handlar om mykje meir enn å lære grammatikk og ord, som heller må sjåast på som delferdigheiter enn eit mål i seg sjølv. Å beherske eit språk handlar i stor grad om å kunne kommunisere på passande måtar, ut i frå språkbrukaren sine mål med kommunikasjonen, og den samanhengen hen er i. Språkbruk er sosial og målretta fordi språket tener ein funksjon i kommunikasjon og læring. I integrrert språk- og fagopplæring er det eit mål at elevane skal ha ei rask utvikling av det meir akademiske språk- og

stilregisteret som er i skulespråket (Cummins, 2021, s. 50; Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 10).

Til grunn for integrert språk- og fagopplæring ligg eit *sosiokulturelt syn på språk og læring*. Innanfor sosiokulturell teori ser ein på læring og språkutvikling som eit sosialt fenomen heller enn individuelt. Sosiokulturell teori tek utgangspunkt i Lev Vygotskij og hans teori om sosial læring (Vygotskij, 1986/2001), og i følgje Vygotskij går læring føre seg først og fremst i ein sosial kontekst saman med både jambyrdige og meir kunnskapsrike andre. Den sosiokulturelle teorien står sterkt innanfor andrespråksforskinga, og det er no ei felles oppfatning om at den som skal lære eit nytt språk må få praktisere det nye språket saman med andre (Gibbons, 2015, s 25). Basert på Vygotskij og den sosiokulturelle teorien ser ein på læring som noko som skjer *mellom* individ, og legg vekt på samarbeid og dialog i prosessen med læring og språkutvikling.

Eit sosiokulturelt lærings- og språksyn handlar òg om å anerkjenne at det er eit nært samband mellom språk, makt og identitet, og dette er særleg aktuelt i ein andrespråksdidaktikk sidan det norske språket er nøkkelen elevane treng for å kunne delta i skule og samfunn (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 21). Opplæringa må difor vere god og effektiv, og sørge for at elevane får støtte, opplever *meistring* og blir *myndegjort*. Andrespråkslæraren har eit ansvar for å sjå til at andrespråkslevar ikkje blir marginalisert og devaluert i klasserommet. Bonny Norton forskar på samanhengen mellom språk og identitet hos unge og vaksne andrespråksinnlærarar og ho meiner det er avgjerande at elevane opplever at det er rom for at dei kan ta roller i klasserommet og samfunnet, no og i framtida, som gjer at dei finn det mogleg og meningsfullt å *investere* i språkfelleskapa (Norton, 2010). Språk er ein sosial praksis der deltakarane forhandlar om identitetar. Den som opplever å bli posisjonert som kompetent og interessant, og har ein identitet som er likeverdig, vil investere meir og få eit betre læringsutbytte (Norton, 2010, s. 356).

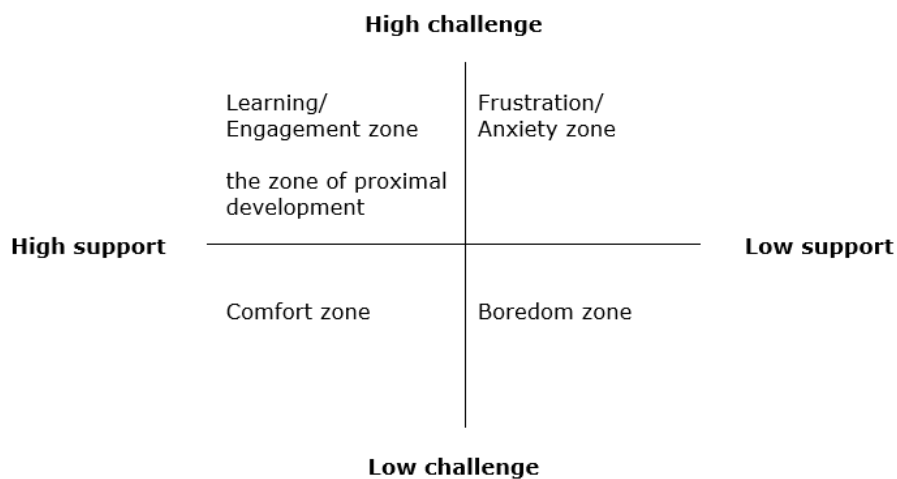
Dersom andrespråkslevar både skal lære språket og arbeide med eit kognitivt utfordrande faginnhald på ein myndegjerande og meningsfull måte, krev det at dei får god språkleg støtte. Stillasbygging i andrespråksklasserommet er eit felt som får mykje merksemd både innanfor andrespråksforskinga og andrespråksdidaktikken (Cummins, 2021; Gibbons, 2015, Kjelaas & Fagerheim, 2021; Kjelaas og van Ommeren, 2022), og det har ein sentral posisjon i studien vår.

2.2 Språkleg støtte som stillas i andrespråksopplæringa

Når ein ser på språklæring som eit sosialt fenomen, og eit samarbeid, er det ikkje berre elevane sin bakgrunn, motivasjon og investering som er viktig for læringa, men òg konteksten. Det betyr at kva ein lærar vel å gjere i klasserommet, og kva slags språkstøtte hen gir, og gir rom for, er svært viktig for elevane si språklæring (Gibbons, 2015). I dette delkappittelet ser vi på ulike metodar som kan støtte andrespråksinnlærarar i prosessen med å lære det nye språket.

Eit sentralt omgrep frå Vygotskij er den proksimale eller *næraste utviklingssona*, som vi kan beskrive som den enkelte si potensielle læring (Vygotskij, 1986/2001). I den næraste utviklingssona ligg det som ein ikkje kan lære seg sjølv, men treng hjelp til av andre. Hjelpa som er nødvendig for denne læringa har seinare vorte kalla *stillas*, og stillas har sidan vore eit vanleg pedagogisk omgrep for god læringsstøtte. Stillas som metafor for god læringsstøtte vart først bruka i ein artikkel om korleis vaksne støtta små ungar til å meistre oppgåver dei ikkje kunne løyse aleine (Wood et al. 1976). Eit sentralt element i stillasmetaforen er at den nødvendige støtta blir tatt bort etter kvart som den lærande meistar oppgåva sjølv.

Luciano Mariani diskuterer den næraste utviklingssona og stillas, og sett det i samanheng med autonomi og avhengigheit av hjelp i læring. Han argumenterer for at uavhengige og autonome elevar ikkje kan vere eit ideal i alle læringssamanhengar fordi den som skal lære noko nytt ofte er avhengig av læringsstøtte frå nokon som kan det ein skal lære. I følgje Mariani går vegen til å bli autonom gjennom å finne måtar å handtere å både kunne vere autonom, og avhengig av støtte, ut frå hjelpebehov i situasjonen. Som ei følgje av dette kople Mariani omgrepa autonomi og avhengigheit saman med grad av utfordring og grad av støtte i klasserommet. Han sett desse omgrepa inn i ein kvadrantmodell med ein vertikal dimensjon som går frå låg til høg grad av utfordring og ein horisontal dimensjon som går frå låg til høg grad av støtte (sjå figur 1 under). Mariani definerer stillas som 'high challenge; high support', store faglege utfordringar med god læringsstøtte, og han beskriv kvadranten øvst til venstre som den næraste utviklingssona (Mariani, 1997). Gibbons har vidareutvikla modellen slik at den er meir lærarvennleg; der beskriv ho læringsmiljøet i dei fire kvadrantane.



Figur 1 Gibbons (2015) Four Zones of Teaching and Learning. Ei vidareutvikling av Marianis kvadrantmodell (1997)

I eit klasserom med lite fagleg utfordring og lite fagleg støtte er det keisamt å vere for elevane, medan der det er lite fagleg utfordring, men god fagleg støtte, er det godt å være, men ikkje mykje læring. I eit klasserom med stor fagleg utfordring og lite fagleg støtte er det stressande og frustrerande for elevane, men i klasserom med stor fagleg utfordring og mykje fagleg støtte viser forskning at elevane lærer mykje, òg andrespråkselevlar (Cummins, 2021, s. 51-52; Gibbons, 2015, s. 18). Det mest læringsfremjande klasserommet for alle elevar, òg andrespråkselevlar, er difor eit klasserom med store faglege utfordringar og mykje læringsstøtte, der elevane får vere i den næraste utviklingssona.

Som vi har nemnt tidlegare kan andrespråkselevlar lære seg å samtale om daglegdagse tema relativt fort, men det tek lengre tid å lære det akademiske språket. Cummins knyt dette til James Paul Gees omgrep primær- og sekundærdiskurs (Cummins, 2021, s. 50-51). Diskursar handlar om korleis vi spelar ut måtar å vere på gjennom til dømes språk og språkbruk, klede, veremåtar og verdiar, og like eins å kjenne att desse måtane å vere på. Primærdiskursen er den første, og ofte varige, grunnleggjande måten ein lærer å vere på, gjennom familien og det næraste miljøet rundt, og det er der vi lærer *kvardagsspråket*, *BICS*. Sekundærdiskursar tileignast i institusjonar, og *det akademiske skulespråket*, *CALP*, med spesialiserte vokabular og språkfunksjonar, er ein del av ein slik sekundærdiskurs. Det meir akademiske og abstrakte skulespråket er ikkje så mykje brukt utanfor skulen, og er difor noko ein først og fremst lærer i fagsamheng i skulen (Gee, 2015, s. 173-174; Cummins, 2021, s. 51). Cummins fann i si forskning ut at det i gjennomsnitt tok immigrantelevlar i Canada mellom fem og sju år å tileigne seg eit tilstrekkeleg akademisk engelsk til å nyttegjere seg undervisninga i lag med førstespråkselevane i klassen (Cummins, 2021, s. 37). Det er viktig at andrespråkselevane lærer det akademiske skulespråket, ikkje fordi det har ein høgare verdi enn andre språkfunksjonar, men fordi det

er avgjerande for å gjere det bra i skulen, og har stor betydning for kva moglegheiter den enkelte får i livet (Cummins, 2021, s. 51). Elevane i grunnskule for vaksne skal over i vidaregåande i lag med elevar som har gått 10 år i norsk grunnskule, og det er difor viktig at dei lærer å bruke eit akademisk skulespråk slik at dei heng med fagleg. For å hjelpe elevane inn i fagstoff og skulespråk må det ytast god læringsstøtte i den integrerte språk- og fagopplæringa. Elevane må forstå kva som blir sagt til dei og det dei les, òg kalla forståeleg innputt, og dei må bruke det nye språket og lære å gjere seg forstått, òg kalla forståeleg utputt. Dette skal vi sjå nærmare på i dei to neste underkapitla.

2.2.1 Forståeleg innputt

Fleire andrespråksforskarar argumenterer for at læraren heller enn å forenkla oppgåver bør tenkje over korleis hen kan gi god språkstøtte slik at andrespråkselevane meistarar dei utfordrande oppgåvene (Gibbons 2015, Kjelaas & Fagerheim 2021, s. 29; Cummins, 2021, s. 44). Gibbons (2015) brukar metaforen *bruer over barrierar* om stillas for dei som lærer eit andrespråk. Det er eit godt bilde som viser både kor viktig god tilrettelegging er, men òg kor vanskeleg skulediskursen er for andrespråkselevar. Metaforen viser òg at det langt i frå er umogleg. Stephen D. Krashen (1982) brukar uttrykket *comprehensible input*, på norsk *forståeleg innputt*, om andrespråkselevar sitt behov for å forstå det som blir sagt til dei og det dei les. Forståeleg innputt betyr ikkje eit forenkla språk, men eit språk som ligg i eleven si næraste utviklingssone, eit språk som er litt vanskelegare enn det dei kan produsere sjølv. Gibbons skriv at det er mange måtar å gjere fagstoff forståeleg for andrespråkselevar utan å ty til forenklingar, og ho gir desse eksempla (Gibbons, 2015, s. 25):

- Bruke praktiske demonstrasjonar og kjent språk om nytt faginnhald før abstraksjonar og komplekst språk.
- Bruke førstespråket først, viss det er mogleg, for å introdusere eit tema eller eit viktig omgrep, og deretter andrespråket.
- Byggje samtalen rundt noko eleven har opplevd.
- Bruke bilde, diagram og teikningar for å illustrere komplekse idear.
- Lære elevane å lese bilde, diagram og underoverskrifter i teksten.
- Bruke teknologi.
- Knytte tema til noko kjent.
- Seie det same på fleire måtar.
- Byggje bakgrunnskunnskap før eleven skal lese ukjent tekst.
-

Lærarane kan òg støtte elevane ved å bruke opptak. Det vil seie å gjenta det eleven seier, og utvide det.

Kor lett eller vanskeleg det er for andrespråkselevar å lære på eit andrespråk handlar ikkje berre om lærarens tilrettelegging. For det første skjer ikkje all læring som ei følgje av lærarstyrt samtale, og for det andre er elevane sin bakgrunnskunnskap og kva dei kan på førstespråket òg viktig for kva dei forstår på andrespråket. Det andrespråkselevane har lært og opplevd tidlegare er betydelege stillas for forståing og det er det viktig at læraren nyttar som ein ressurs i språk- og faglæringa (Gibbons, 2015, s. 43).

Eit problem for mange andrespråkselevar er at lærarane presenterer nye idear og konsept for fort, slik at innlærarane ikkje rekk å prosessere det som blir sagt. Ein måte å unngå dette på er å gi ei overflod av informasjon ved å presentere det same på fleire ulike vis eller forklare det same på fleire måtar (Gibbons, 2015, s. 43-44). På denne måten vil elevane få fleire tilgangar til den same informasjonen og fleire moglegheiter til å få han med seg. Ein annan måte læraren kan gi elevane hjelp til å få prosessere det som blir sagt er ved å sette ned tempoet i dialogen (Gibbons, 2015, s.40-41).

Vi kjem tilbake til ulike formar for stillas i analysekapittelet når vi ser på kva for språkleg støtte elevane får i lesinga av *Kjære Rikard*, både frå kvarandre og frå oss lærarane. Å lytte, lese og forstå er ein nødvending føresetnad for å lære eit nytt språk, men å snakke og gjere seg forstått er minst like viktig. Andrespråkselevane treng difor òg hjelp til å produsere forståeleg utputt.

2.2.2 Forståeleg utputt

Merrill Swain brukar uttrykket *comprehensible output*, på norsk *forståeleg utputt*, for å beskrive andrespråkselevane sin bruk av språket dei lærer. Ho seier at elevane må få vere i ein kontekst der dei *strekker språket*, use stretched language, som er eit bilde på det som skjer når du strevar med å gjere deg forstått, og du må bruke eit språk som er utover det du kan og har kontroll på. Ein er da i den næraste utviklingsona, og treng hjelp og støtte (Swain, 2000). Gibbons gir eksempel på ulike typar hjelp og støtte læraren kan gi slik at eleven kan produsere forståeleg utputt (Gibbons, 2015, s. 27-28):

- hjelpe eleven med språkstrekinga ved å bekrefte at ein forstår,
- gi eleven tid til å tenkje,
- gi hjelp og skape eit støttande miljø og
- vere ein rollemodell for det akademiske skulespråket.

Elevane i grunnskule for vaksne har med seg mykje erfaring, kunnskap og kompetanse som vi kan spele på i undervisninga, blant anna har dei kvar for seg og til saman store språklege ressursar. Cummins skriv at det har skjedd eit skifte i synet på korleis ein best kan støtte språklæringa til andrespråkselevar i skulen. Han viser til at det har vore vanleg både blant forskarar og lærarar å argumentere for at det beste for andrespråkselevane var å få all

undervisning på skulen sitt språk. Dei siste 20 åra har det skjedd ei formidabel utvikling innanfor både klasseromspraksis og skuleforskning på dette området fordi både lærarar og forskarar i større grad ser det som skulen si rolle å fremje fleirspråkleg merksemd og kompetanse hos andrespråkselevar (Cummins, 2021, s. 19). I dag ser vi ei utforskning av måtar ein kan nytte elevane sitt fleirspråklege repertoar på, og det blir i større grad sett på som ei kjelde til ei meir effektiv andrespråklæring og ein rikare læringsssituasjon for alle elevane (Cummins, 2021, s. 19).

Å sjå alle språklege ressursar under eitt som eit verdifullt verktøy kallast *transspråking*, og det inneber å bruke ulike språklege ressursar frå fleire ulike språk og modalitetar i kommunikasjon (Kjelaas & Fagerheim 2021, s. 35). Ordet transspråking signaliserar ei overskriding av språkgrenser og at ein ser ressursane til eit fleirspråkleg menneske som eit heilskapleg repertoar på tvers av språk. I eit transspråkingsperspektiv er både kreativitet og kritisk tenking sentralt fordi det opnar opp for å bryte med normer for "rett" språkbruk, og det problematiserer rådande førestillingar om språk (García & Wei, 2014/2019, s. 41). García og Wei viser at transspråking opnar opp for nye måtar å vere og språke på, og at det handlar om å aktivere dei ulike elevane sine meningsskapande system og subjektivitetar⁶ (García & Wei 2014/2019, s. 44). I denne samanhengen blir omgrepet *språking* brukt fordi det tek opp i seg den kontinuerlege prosessen der ein sjølv og eins språkpraksis blir til samtidig gjennom meningsskaping og samhandling (García & Wei, 2014/2019, s. 25). Språking tydeleggjer at det er ei aktiv handling, og fokuset ligg på språkbrukarane sin språklege praksis og kvar enkelt sin agenda i interaktiv meningsskaping. Vi er alle språkarar som nyttar dei semiotiske ressursane vi har tilgang til, og desse brukar vi strategisk til å kommunisere og handle i verda. Transspråking gir òg rom for romlege formar for kommunikasjon som kroppsspråk, og artefakter som kan spele ein stor rolle i kommunikasjon (Canagarajah 2018). Suresh Canagarajah skriv at transspråking er ein kreativ improvisasjon som må sjåast i samheng med den lokale konteksten, og vidare at det er ein interaktiv prestasjon der ein tilpassar sine eigne språklege ressursar til omgjevnadane for å konstruere mening (Canagarajah, 2011). I følgje Cummins er det ei utbreidd støtte i den akademiske litteraturen til at fleirspråklege elevar bør få bruke alle sine lingvistiske ressursar i kommunikasjon, og at lærarar både må gi rom for og oppmode elevane til å bruke desse fleksibelt og strategisk i læringa si (Cummins, 2021, s. 266-267). For forskingsdeltakarane i vår studie er transspråking ein viktig reiskap i kommunikasjonen, og det kjem vi tilbake til i analysekapittelet.

I integrert språk- og fagopplæring er forståeleg innputt og utputt viktig, men det skal skje i ein fagleg kontekst. Vi skal lese ein teikneserieroman, og for å studere elevane si lesing

⁶ García og Wei brukar subjektivitetar i staden for identitetar fordi identitetar ber i seg ei oppfatning av ein indre, stabil kjerne, medan subjektivitetar, som er eit poststrukturalistisk omgrep, ber i seg ei forståing av prosessane som gjer oss til foranderlege subjekt (García & Wei, 2014/2019, s. 19). Bonny Norton som forskar på samanhengen mellom språk og identitet skriv at det poststrukturalistiske omgrepet subjektivitet er interessant fordi det ber i seg ei forståing av identitet som noko relasjonelt, fleirsidig, foranderleg og at det er ein arena for maktkamp (Norton, 2010, s. 350).

treng vi ulike teoriar om litterære kompetanse. Desse teoretiske retningane skal vi no sjå nærare på.

2.3 Lesarorientert teori

Lesarar forstår tekstar forskjellig, og i den skjønnlitterære retninga lesarorientert teori er ein opptatt av kva som skjer i lesarens møte med teksten (Claudi, 2013, s. 115). Det at lesarane har ulike ståstadar i møte med ein litterær tekst, blir i den tyske hermeneutikken omtala som *forståingshorisont*. Omgrepet er sentralt hos Hans-Georg Gadamer som meiner at lesaren sin horisont ikkje er ein statisk størrelse, men at den endrar seg både med lesaren, lesaren si historie og teksten ein les (Gadamer 1990/2010). Gadamer si forståing av hermeneutikken har vore viktig for utviklinga av den tyske resepsjonestetikken og vidare for den amerikanske lesarresponsteorien (Lothe et al., 2007, s.85).

Iser blir rekna som ein av grunnleggjarane av resepsjonestetikken. Han er opptatt av å skildre forholdet mellom tekst og lesar, og meiner at det er i samspelet mellom dei at det litterære verket blir til. Han meiner at forfattaren påverkar måten vi les ein tekst på, og at hen gjennom bruk av ulike verkemiddel har ein viss kontroll på lesaren si lesing. Denne kontrollen er tufta på innarbeidde overeinskomstar om korleis tekstar kommuniserer. Korleis lesaren oppfattar teksten kjem òg an på kva for forståing og kompetansar lesaren har med seg inn i lesinga. Lesaren brukar bakgrunnen sin, historia si, og kunnskapane sine til å fylle det Iser omtalar som *tomme rom* i teksten, og skapar slik forståing og mening i det hen les. Dei tomme romma skapar ubestemtheit i teksten og er ein føresetnad for at lesaren skal engasjere seg. Omfanget av tomme rom og det ubestemmelege er avgjerande når lesaren skal kommunisere med teksten, og for korleis hen kan ta i mot og arbeide med budskapet. Iser meiner det er det ubestemmelege i teksten som sender lesaren ut for å søkje mening, og at for å finne meininga må hen mobilisere si førestillingsverd (Iser, 1970/1981, s.125). Omfanget av ubestemtheiter og tomme rom i teksten og bilda i *Kjære Rikard*, er som vi skal sjå i analysedelen, svært framståande i våre litterære samtalar.

Jofrid Karner Smidt kritiserer Iser sin bruk av omgrepet tomme rom, og meiner han utelet det faktum at tomme rom ikkje behøv å vere så tomme, men at dei representerer kulturelle kodar som lesarar meistrar i ulik grad (Smidt, 1999, s. 69). Sidan elevane våre har ein annan kulturell bakgrunn kan kanskje dette vere interessant for oss. Kva oppfattar elevane som tomme rom i teksten? Skil det seg frå kva vi oppfattar som tomme rom? Vi har tenkt på at det ikkje er sikkert at elevane våre, med ein annan kulturell bakgrunn enn oss opplever dei same tomme romma som vi gjer. Dette er noko vi òg vil sjå på i analysen.

Den amerikanske lesarresponsteorien har sitt utspring frå resepsjonestetikken. I likskap med Iser er Langer opptatt av at vi gjennom lesing og arbeid med litteratur skaper oss førestillingsverder, og at vi søker å fylle tomme rom i teksten (Langer, 2011/2017, s.33-34). I motsetnad til Iser er Langer sitt teoretiske grunnlag knytt til forskning i klasserommet. Vi støttar oss til hennar forskning og teoriar om førestillingsverder når vi vel å arbeide med litteraturen på den måten vi gjer. Langer har i si forskning i klasserommet hatt fokus på korleis ein kan støtte barn og unge i lese- og skriveutviklinga, og ho legg særleg vekt på arbeid med skjønnlitteratur.

Langer er opptatt av skjønnlitteraturen sin nytteverdi og meiner det i dei seinare åra har vore lagt for mykje vekt på sakprosa, særleg i dei høgare klassetrinna (Langer, 2011/2017, s.12). Sjølv om ho skildrar situasjonen i ein amerikansk kontekst kan vi hevde at det same gjeld for norskfaget her heime. Skaftun (2009) er ein av dei som i norsk samanheng uttrykkjer ei viss uro omkring skjønnlitteraturen sin plass i norskfaget. Han viser til dei sterke føringane med krav om autentisitet og verkelegheit, og dei tilhøyrande kompetansemåla i læreplanen som er tilpassa samfunnet sine behov. I følgje Skaftun kan ein i denne samanhengen tenkje seg at arbeid med sakprosa blir prioritert, og at skjønnlitterære tekstar blir nedprioritert fordi ein ikkje ser den direkte nytteverdien i dette arbeidet (Skaftun, 2009 s.13). Det at skjønnlitteraturen bør ha ein sentral plass i norskfaget finn vi støtte for i forskinga til Langer og vi skal vidare sjå korleis ho argumenterer for skjønnlitteraturen sin verdi i opplæringa.

Langer hevdar at når vi les og søker meining i ein tekst, skapar vi oss ulike tekstverder. Ho brukar omgrepet *førestillingsverd* for å skildre korleis ulike individ oppfattar ein tekst på eit gitt tidspunkt, og seier at denne oppfatninga botnar i lesaren sin bakgrunn, erfaringar og tidlegare kunnskapar (Langer, 2011/2017, s.27-29). Førestillingsverdene vi skapar er ikkje statiske, dei endrar seg heile tida undervegs i lesinga. Det vi førestiller oss når vi begynner å lese ein tekst kan vere noko heilt anna enn det vi førestiller oss undervegs og etter at vi har lese teksten. Det er fleire ting som påverkar korleis førestillingsverda endrar seg, det kan blant anna vere i møte med andre tekstar, og når vi samtalar om teksten med andre. Dei litterære samtalanene vi har i klasserommet er ein arena for å utvikle førestillingsverda vår. Her utforskar og diskuterer vi teksten, og ulike idear og tankar om teksten vil såleis bli fleirstemmig. Dei ulike stemmene vil i sin tur kunne føre til at det vi trudde og tenkte i vårt første møte med teksten blir vurdert og revurdert, og vi kan ende opp med ei ny førestillingsverd. Langer omtalar denne typen samtale om litteratur som *å utforske moglegheitshorisontar*, og viser da til at vi med bakgrunn i litterær erfaring opent etterforskar kva for moglegheiter det er for meining i teksten (Langer, 2011/2017, s.52-53). Den litterære erfaringa har ikkje ein slutt, og vi utviklar den i takt med nye tankar og perspektiv. Dette kjem veldig tydeleg fram i datamaterialet vårt, og slik vil teorien om bygging av førestillingsverder vere ein naturleg inngang til å analysere samtalanene vi hadde om *Kjære Rikard*.

I følgje Langer byggjer vi førestillingsverder i fem fasar, og det er viktig å kjenne til kva som kjenneteiknar desse fasane for at vi som lærarar skal kunne støtte elevane i deira meiningsskaping (Langer, 2011/2017, s.37). Vi vil gjere greie for dei fem ulike fasane Langer opererer med, og korleis desse er sentrale for å bygge førestillingsverder. I analysedelen utelet vi den femte fasen fordi den ikkje er aktuell i vår studie. Fasane følgjer ikkje ei bestemt rekkefølge, og vi kan bevege oss fram og tilbake mellom dei. Det er heller ikkje alltid alle lesarar er gjennom alle fasane (Langer, 2011/2017, s. 37-43).

Den første fasen skildrar korleis vi står utanfor teksten og er på tur til å klive inn i han. Her utviklar vi ei førestillingsverd blant anna basert på tidlegare erfaringar og kunnskapar (Langer, 2011/2017, s. 38). Med andre ord blir alt det vi ber med oss frå tidlegare set i spel når vi dannar oss ei førestillingsverd i den første fasen. Her vil det òg ha mykje å seie kva vi har for tidlegare leseerfaring. I ein skuleklasse vil det variere kva elevane har for bakgrunnar og erfaringar og dei vil ha ulike forutsetningar for å klive inn i teksten. I den andre fasen er vi inne i teksten, og byggjer vidare på tankar frå den første fasen. Her nyttar lesaren erfaringar og tidlegare kunnskap i lag med teksten. Slik koplar lesaren tidlegare og ny forståing saman, og byggjer seg ei ny førestillingsverd (Langer, 2011/2017, s. 39-40). Den tredje fasen skil seg frå dei to føregåande fasane kor vi byggjer førestillingsverder basert på tidlegare erfaring og kunnskap. I denne fasen brukar vi det vi har utvikla av kunnskap i dei føregåande fasane til å utvide vår kunnskap, og teksten får oss til å reflektere over det vi har trudd og tenkt tidlegare. Det er i denne fasen vi flyttar fokus frå teksten til eige liv og eigne oppfatningar, og kanskje revurderer og endrar vi oppfatningar vi har hatt tidlegare (Langer, 2011/2017, s. 40-41). I vårt materiale ser vi denne fasen blant anna når ein av elevane seier han fekk ei heilt anna oppfatning av Noreg og norsk historie. Han seier at *Kjære Rikard* (Ask, 2014) viser han at det ikkje har vore berre vikingar i "gammal tid". I den fjerde fasen distanserer vi oss frå førestillingsverda vi har skapt oss og ser objektivt på teksten, vurderer og kritiserer. Det kan òg vere at lesaren samanliknar teksten med andre tekstar han har lese. (Langer, 2011/2017, s. 41-42). I følgje Langer førekjem det ikkje like ofte at ein er i den femte fasen som handlar om å gå ut av ei førestillingsverd og røre seg vidare. Dette er ei produktiv fase der du gjer noko aktivt med den førestillingsverda du er i for å skape noko nytt. Som eit eksempel på å bruke den femte fasen, nemner ho at ein litterær tekst kan inspirere ein komponist til å skrive eit musikkstykke basert på teksten (2011/2017, s.42-43). Som nemnt tidlegare er ikkje rekkjefølga på dei ulike fasane statisk, og det kjem vi attende til når vi kjem til analysedelen der vi skal sjå korleis elevane går inn i, rører seg i og går ut av teksten.

Gjennom litteraturen oppøver elevane fleire kunnskapar som er nyttige for dei i alle situasjonar og samanhengar i livet. Dei utviklar ferdigheiter i å utforske og ta stilling til ulike moglegheiter, noko som òg utviklar fantasi og kreativ tenking. Det litterære tenkjande menneske utviklast både personleg, sosialt og intellektuelt (Langer, 2011/2017, s. 17-23). Slik tenkjer vi at å arbeide med litteratur og byggje litterær kompetanse med elevgruppa vår vil gi gevinst òg i dei andre faga på skulen, og vidare i livet, i skulegang og arbeidsliv.

Det å vere eit litterært tenkjande menneske er ein kompetanse som hos Blau (2003) blir omtala som *performativ literacy*. Han har laga ein modell der han skildrar tre ulike domene som til saman utgjer litterær kompetanse. Dei tre delane er *tekstuell literacy*, *intertekstuell literacy* og *performativ literacy*. Kompetanse i *tekstuell literacy* skildrar evna ein lesar har til å tolke, vurdere og analysere det hen les, og Blau knyt det til eit prosedyreaktig arbeid med litteratur. *Intertekstuell literacy* handlar hos Blau om kjennskap til tekstar og kulturar, og å kunne knytte desse til den aktuelle litterære teksten for å forstå. I analysen vår er det *performativ literacy*, som handlar om korleis elevane evnar å opptre som autonome og engasjerte lesarar i møte med ein vanskeleg tekst, som vil vere hovudfokus. Blau har identifisert sju kjenneteikn som er til stades hos kompetente lesarar, og vi vil blant anna sjå funna våre i lys av desse. Dei sju trekka er; kapasitet til å halde ut og vere fokusert, vilje til å utsette konklusjon, vilje til å ta risiko, toleranse for fiasko, toleranse for paradoks, usikkerheit og dobbeltheit, å vere intellektuelt raus og tole å ta feil, og å ha ei metakognitiv bevisstheit (Blau, 2003, s.211-214). Desse sju trekka vil vere sentrale i vår analyse av elevane sin litterære kompetanse.

Innanfor lesarresponsteori finn vi òg bildebok- og teikneserieteori som gjer greie for det multimodale i tekstane, og som ser på samanhengen mellom tekst og bilde. Desse er òg nyttige når vi skal analysere andrespråkselevane si lesing av *Kjære Rikard* (Ask, 2014), og vi vil difor gjere greie for element i desse teoriane som er sentrale for vår studie.

2.4 Bildebok- og teikneserieteori

Proessen med å lese bildebøker kan skildrast som ein hermeneutisk sirkel. Anten vi går frå tekst til bilde eller frå bilde til tekst, skapar den eine modaliteten forventningar til den andre, som i sin tur skapar nye erfaringar og forventningar (Nikolajeva & Scott, 2006, s.2). Lesarresponsteori og Iser sin teori om tomme rom i teksten er ei verdifull tilnærming til bildebøker. Både den verbale og den visuelle teksten har tomme rom som lesaren må fylle (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2).

Bildebøker og teikneseriar er multimodale og gjer bruk av ulike semiotiske eller meiningsskapande ressursar; visuelle og verbale. Kvar modalitet har ulik modal affordans, det vil seie at dei har ulike moglegheiter for å skape meining og ulike måtar å framstille verkelegheita på (van Leeuwen, 2017, s. 18-19). I hovudsak kan vi seie at den visuelle viser og den verbale fortel, og medan den verbale teksten oftast er lineær, er den visuelle ikkje-lineær og den gir oss ikkje direkte instruksjonar om korleis vi skal lese (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1-2). Nikolajeva og Scott brukar Kristin Hallbergs omgrep *ikonotekst* som inneber at teksten er ein udeleleg heilskap. Den består av både verbaltekst og bilde som samarbeider om å skape meining (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 6).

For å skildre relasjonen mellom dei ulike modalitetane som finns i bildebøker, bilde og tekst, brukar Nikolajeva og Scott omgrepa *symmetrical interaction*, *complementary interaction* og *contradictory interaction* (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 15). Omgrepa brukar dei for å seie noko om i kor stor grad tekst og bilde seier det same, der *symmetrical interaction* viser til at bilde og tekst fortel det same, og dei tomme romma er dei same i bilde og tekst. *Complementary interaction* er når tekst og bilde støttar og utfyller kvarandre, og det ikkje er tomme rom for lesaren å fylle. Lesaren sitt behov for å bruke fantasi og skape seg førestillingar i møte med bildeboka vil ikkje vere til stades når tekst og bilde fyller hola til kvarandre heilt og fullt. Da vil heller ikkje lesaren engasjere seg i teksten. *Contradictory interaction* viser til at tekst og bilde gir ulik informasjon eller til og med motseier kvarandre. Tekst og bilde er avhengige av kvarandre og gir lesaren fleire moglegheiter for utforskning og tolking. Det kan vere at teksten fortel meir enn bilda eller motsett at bilda fortel meir enn teksten (Nikolajeva & Scott, 2006, s.17)⁷. Omsett til norsk er omgrepa *symmetrisk*, *utfullande/utdjupande* og *utvidande* (Warberg, 2018, s. 213). I *Kjære Rikard* (Ask, 2014) er teksten *contradictory* på fleire vis. Blant anna ser vi at medan verbalteksten er korte brevttekstar som ikkje utbroderer mykje om livet, er teikningane til Ask fulle av kjensler der dei framstiller sårbare barnekroppar, uttrykksfulle hender og ansiktsuttrykk. Slik fortel teikningane om einsemd, sorg og sagn som ikkje er like framtrudande i breva.

Teikneserien krev same avkoding av verbalspråk og visuelle modalitetar som bildeboka for å skape mening i teksten (Warberg, 2018, s. 219). I teikneserien er det ofte eit utval av stillbilde på kvart oppslag, organisert i etasjar og ruter nedover sida. Lesaren konstruerer samanheng mellom kvar av rutene og tek samtidig inn heilskapen. McCloud brukar omgrepet induksjon om fenomenet der vi observerer enkeltdelar, men oppfattar ein heilskap (1993/2016, s. 71-72). Induksjonen blir slik ein viktig faktor i lesing av teikneseriar fordi vi som les ser enkeltbilde som vi sett saman til ei samanhengande og einskapleg forteljing. Slik kan vi seie at mykje skjer i dei tomme felta mellom rutene i teikneserien, i det som blir kalla marginen eller rennesteinen, jf. Iser's ubestemtheit og tomme rom i teksten (Iser, 1970/1981). Det er vanleg at tekst og bilde er sett opp i ein kombinasjon der dei er gjensidig avhengige av kvarandre, slik at dei formidlar ein tanke som ingen av dei kunne ha formidla aleine. Teikneserieromanen er ein sjanger innanfor teikneserieuniverset, og den brukast ofte om avsluttande forteljingar av høg litterær kvalitet som blir publisert i bokform (Chun, 2009; Warberg, 2018, s. 218). McCloud definerer teikneserie som sekvensiell kunst som har breidda og allsidigheita til filmen, dei visuelle verkemidla til billedkunsten, og intimiteten i litteraturen (McCloud, 1993/2016, s. 220)

⁷ Jewitt viser til Martinec og Salway som brukar omgrepa *elaboration*, *extension* og *enhancement* for å skildre relasjonen mellom tekst og bilde (Jewitt, 2011).

I vår analyse av dei litterære samtalar vil vi hente inn element frå dei nemnte teoriane om integrert språk- og fagopplæring, litterær kompetanse og relasjonen mellom tekst og lesar. Vi vil sjå på korleis elevane set i spel sin eigen bakgrunn, tidlegare erfaringar og kunnskapar for å skape meining i teksten (Blau, 2003; Iser, 1970/1981; Langer, 2011/2017), og korleis dei ved hjelp av ulik støtte (Cummins, 2021; Gibbons, 2015; Kjelaas & Fagerheim, 2021) fyller ut tomme rom (Iser, 1970/1981; McCloud, 1993/2016; Nikolajeva & Scott, 2006).

3. Metode

Vårt prosjekt er ein kvalitativ, etnografisk klasseromstudie der vi undersøker korleis vi gjennom samlesing av den grafiske romanen *Kjære Rikard* kan leggje til rette for integrert fag- og språkopplæring i ein grunnskuleklasse for vaksne andrespråkselevar. Prosjektet har både litterær kunnskap og kompetanse, og språkinnlæring som mål for undervisningsopplegget, og begge delar vil vere sentrale i analysen av datamaterialet. I botnen for prosjektet ligg eit sosiokulturelt perspektiv på språk og læring og det har vore førande for undervisningsopplegget. I følgje Torlaug Løkensgard Hoel er dialogen med andre eit verktøy for å klargjere egne tankar. Ho skriv at den forståinga ein sjølv har om ei sak blir presisert og klargjort gjennom verbalisering. I tillegg får ein gjennom samtalen tilgang til samtalepartnarane sine tankar, kunnskapar og erfaringar, og slik får den enkelte utvida si eiga kunnskapsverd (Hoel, 1995). Dette er sentralt i vår studie, å reflektere, gjere seg forstått og gjennom dialog få utvida si eiga forståing gjennom utforskande litterære samtalar.

I dette kapitlet begynner vi med å gjere greie for etnografisk metode og forskingsprosessen. Så går vi gjennom undervisningsopplegget og val av litteratur, og vi grunngjev kvifor vi valde å bruke teikneserieromanen *Kjære Rikard* (Ask, 2014) i masterprosjektet vårt. Deretter viser vi korleis vi planla og gjennomførde dei litterære samtalanane. Vi skriv så om den doble rolla som lærar og forskar, og vi avsluttar kapitlet med å gjere greie for etiske omsyn i vår studie.

3.1 Etnografisk metode

Vi har ei etnografisk tilnærming i forkinga og kunnskapsutviklinga, og vi nyttar ulike metodar, metodetriangulering, for å finne svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla våre. Vi har hatt deltakande observasjon i klasserommet og gjennomførde semistrukturerte intervju med tre av elevane i etterkant. Ved å bruke fleire metodar for innsamling og analyse av datamaterialet kan vi få belyst problemstillinga vår på ulike måtar og det kan vere med på å styrke gyldigheita til masteroppgåva. Vi ser og høyrer kva elevane og lærarane gjer i dei litterære samtalanane, og vi får høyre kva elevane seier om korleis dei opplevde leseprosjektet i intervjuet.

Ein etnografisk studie kjenneteiknast av at forskarane er deltakande. Dei er på forskingsdeltakarane sin heimebane, og er opne for det som er relevant for dei (Kjelaas, 2020, s. 28). Vi planla eit undervisningsopplegg og gjennomførde dei litterære samtalanane og intervjuet sjølv, og datainnsamlinga føregjekk i elevane sitt klasserom. Vårt siktemål er å

undersøkje integrert fag- og språkopplæring, og gode og effektive undervisningsopplegg er viktig for både lærarar og elevar i vaksenopplæringa.

Vidare peiker Kjelaas på at etnografi som metode er fleksibel og at forskaren både kan og bør gjere tilpassingar undervegs (Kjelaas, 2020, s. 28). Vi valde å vere fleksible på det viset at vi var opne for å tilpasse tidsbruk og framdrift til elevane og deira behov for forklaringar, oppklaringar og repetisjon. Dersom nokon var borte ei økt kunne vi bruke store delar av økta etter til repetisjon. Vi forandra òg lesemetode undervegs, frå å lese teksten før bilda til å lese bilda før teksten, fordi vi såg at det var positivt for det utforskande i samtalanene.

Breidde er òg viktig i forskning med ei etnografisk tilnærming på det viset at ein vil undersøkje eit fenomen frå ulike perspektiv og gjennom ulike typar data (Kjelaas, 2020, s. 29). Vi var deltakande observatørar i klasserommet, og vi leidde undervisninga sjølv, og frå dette har vi enkle feltnotat. Vi har både lyd- og filmopptak frå undervisningsøktene, og lydfilene har vi transkribert og kommentert. Etter at leseprosjektet var ferdig satt to saman og såg på, og tok feltnotat frå filmopptaka. Der fekk vi mykje data som vi ikkje høyrer i lydopptaka. Vi såg korleis elevane brukte kroppsspråket og signaliserte at dei var ivrige, ueinige og ville ha ordet. Vi såg korleis dei studerte teikningane i boka, las i tekstheftet, omsette ord med appar på telefonane sine og hjelpte kvarandre. I etterkant av leseprosjektet intervjuar vi tre av elevane for å finne ut korleis dei hadde opplevd både innhaldet i boka og undervisninga. Slik har vi fått ei breidde i datamaterialet vårt og vi har eit godt utgangspunkt for det som kallast tjukke beskrivingar der vi kan beskrive og sette funna våre inn i ein kontekst. Intensjonen med tjukke beskrivingar er å få ei mest mogleg heilskapleg og nyansert forståing (Kjelaas, 2020, s. 29).

Temaet for forskingsprosjektet vårt, integrert fag- og språkopplæring, var klart før vi begynte, men både problemstillinga og forskingsspørsmåla har vorte forma om og spissa undervegs etter som vi har samla inn data, transkribert, diskutert og lese teori. Vi ville vere opne for nye og interessante funn, både praktiske og teoretiske. Vi valde å gjennomføre undervisninga sjølv fordi vi ser at det kan vere vanskeleg å instruere ein annan lærar i korleis hen skal gjennomføre eit ferdig undervisningsopplegg. For oss var både det utforskande i dei litterære samtalanene, og forståeleg innputt og utputt sentrale element i studien, og det ville ha vore mykje å sette seg inn i for ein utanforståande.

Sidan ei av oss underviser i faget norsk i grunnskule for vaksne, hadde vi elevar som vi kunne spørje om å vere deltakarar og informantar i prosjektet vårt. Slik sett kan vi seie at utvalet av forskingsdeltakarar var ei praktisk løysing for oss, men vi meiner òg at andrespråkselevar i grunnskule for vaksne er ei interessant elevgruppe når ein skal forske på integrert språk- og fagopplæring, fordi dei skal ha opplæring etter Kunnskapsløftet samtidig som dei treng mykje språkleg støtte. At vi gjennomførte prosjektet i klassen til ei av oss gav oss òg stor fleksibilitet med omsyn til tidsbruk, og vi kunne ha med djupnelæring

som eit prinsipp for undervisninga. Sidan arbeid med skjønnlitteratur har ein stor og viktig plass i norskfaget gjekk prosjektet vårt inn som ein del av den ordinære undervisninga til elevane og fortrengte ikkje anna fagstoff.

Etnografi blir brukt både om ein datainnsamlingsmetode, og da ofte synonymt med deltakande observasjon, òg om ei meir heilskapleg tilnærming til kunnskap og kunnskapsutvikling, ein metodologi. Etnografi som metodologi er forankra i ei sosialkonstruktivistisk tenking, og ei abduktiv forskning med ein vekselverknad mellom empiri og teori (Kjelaas, 2020, s. 30-32). I vår studie har vi ei etnografisk tilnærming i tydinga metodologi.

3.2 Forskingsprosessen

Gjennomføringa av undervisningsopplegget vart lagt til eit utval av klassen sine norsktimar. Den eine av oss er lærar i alle norsktimane, men lesinga av *Kjære Rikard* (Ask, 2014) vart lagt til dei norsktimane der den andre av oss hadde ledig plass i timeplanen sin til å kunne delta. Om lag ein måned etter at undervisningsopplegget var ferdig gjennomførte vi semistrukturerte intervju med tre av elevane om deira oppleving av både undervisningsopplegget og innhaldet i boka. Vi måtte vente ein måned med å gjennomføre intervju på grunn av heildagsprøvar og juleferie, og fordi vi ville ha med tolk i samtalan. Det hadde nok vore betre å ha hatt intervju rett etter dei litterære samtalan, men alle dei tre elevane gjorde godt greie for både sine tankar om undervisninga og innhaldet i *Kjære Rikard* i intervju.

3.2.1 Informantar og datainnsamling

Informantane er ein klasse i grunnskule for vaksne. Dei er fem elevar som begynte på det første av to år i grunnskule for vaksne den hausten vi gjennomførde datainnsamlinga. Dei kjem frå Afrika og Asia og dei var mellom 18 og 41 år. Alle er framleis i ferd med å lære norsk. Tidlegare skulegang varierer frå den eine som ikkje har gått på skule før, til den som har gått ti år på skule i heimlandet, og alle les og skriv det latinske alfabetet.

Deltakande observasjon kan bidra til at relasjonen mellom forskar og forskingsdeltakarar blir tryggare og mindre asymmetrisk (Kjelaas, 2020, s. 30). Forskaren kjem tett på deltakarane og deira tankar, følelsar og kunnskapar, og kan bruke seg sjølv. Det var viktig for oss at elevane kjende seg trygge, og sidan den eine av oss ikkje kjende klassen frå før,

valde vi å gjennomføre eit pilotprosjekt der vi las kortare tekstar saman med elevane. Slik fekk vi òg øvd oss på metoden og vi såg kva for språkstøtte vi burde leggje til rette for i sjølve studien. Erfaringa vår med å undervise vaksne andrespråksinnlærarar tilseier at det er ei særst takksam oppgåve, og forskaren som ikkje kjende elevane frå før opplevde å bli tatt vel i mot av venlege og opne elevar. Dette gjorde det enkelt for oss begge å vere aktive, og det vart ei naturleg veksling mellom kven som leia samtalan og intervjuet.

Den første fasen av datainnsamlinga vart gjennomført medan vi begge var lærarar i klasserommet til elevane. Vi sette opp eit kamera framme ved tavla som filma elevgruppa og oss lærarane. I tillegg hadde vi ein lydopptakar på ein stol eller eit bord midt i hesteskoen vi satt rundt. Både film- og lydopptaka går frå skuletimen til elevane begynner til han er slutt. Dei litterære samtalan gjekk føre seg i økter på 45 og 90 minutt og vi gjennomførde fleire økter kvar veke i vel ein månad, til saman 16 økter, og har drygt 23 timar med opptak. Sidan vi begge deltok aktivt i undervisninga greidde vi ikkje å distansere oss og vere forskarar undervegs i øktene. Den distansen fekk vi heller da vi prata i lag mellom øktene, da vi transkriberte lydopptaka etter kvart som øktene var ferdige, og da vi satt saman og såg filmopptaka etter at heile leseprosjektet var over.

Å bruke 16 økter på å lese ein teikneserieroman kan høyrst mykje ut, men som vi skal sjå i analysen gjorde vi mykje meir enn å berre lese i desse timane. Vi las bilda og teksten, vi undra oss i lag og elevane fortalde om eigne tolkingar og høyrde på dei andre sine. Innimellom var det forhandlingar om meining, og ofte gjekk vi vidare utan å bli heilt einige. Elevane utforska moglegheitshorisontane i boka og fylte tomme rom ut frå eigne tidlegare erfaringar og opplevingar (jf. Langer 2011/2017; Iser, 1970/1981). Det var mykje språking og transspråking, og både grammatikk og utvikling og auking av ordtilfang var viktig. Vi vart godt kjende og høyrte på kvarandre sine forteljingar om livet som kom fram i mange avstikkarar frå teksten.

Vi gjennomførte òg semistrukturerte intervju med tre av elevane, saman med tolk. Desse har vi òg lyd- og videoopptak av. Om lag ein månad etter den siste leseøkta intervjuet vi Morad, Murteza og Sohaila om leseprosjektet. Det var dei tre elevane som hadde vore mest til stades. Murteza var med i alle øktene og Morad var borte ein gong. Sohaila var med heile siste halvdel av prosjektet. Vi intervjuet dei kvar for seg. Vi hadde ein intervjuet med tolv opne spørsmål som vi ville at elevane skulle snakke rundt (sjå vedlegg 1). Vi hadde med ein miljøarbeidar som snakka arabisk og som kunne tolke for oss. Slik fekk elevane moglegheit til å snakke både friare og meir om tankane dei hadde om leseprosjektet enn dei ville ha klart dersom dei måtte snakke på norsk. Før vi begynte på intervjuet gjorde vi elevane merksame på at intensjonen vår var å få hjelp til å lage god undervisning, ikkje å teste kva dei hugsa frå lesinga av *Kjære Rikard*. Vi hadde med eit eksemplar av *Kjære Rikard*, ei utskrift av Power Point-presentasjonen (vedlegg 4) og tekstheftet vi hadde laga med ein modernisert versjon av teksten i boka (sjå utdrag i vedlegg 5), som elevane kunne bla i undervegs i intervjuet.

3.2.2 Behandling av datamaterialet

Etterkvart som dei litterære samtalar var ferdige begynte vi å transkribere lydopptaka. Vi fordelte dei seksten øktene med litterære samtalar og dei tre intervju mellom oss. Sidan vi snakkar bokmålsnære i dei litterære samtalar, er transkripsjonane våre skriftnære bokmål. Vi har skrivne ned alt som vart sagt, bortsett frå enkelte parti der det var berre lærarane som snakka. Der har vi laga små samandrag. Det er desse transkripsjonane saman med feltnotat frå vår felles gjennomgang av videoopptaka som er utgangspunkt for analyse og drøfting. Alle utdrag frå samtalar som vi brukar i analysen har vi høyrte opp att for å sikre at det vi refererer er korrekt.

3.2.3 Analyse av datamaterialet

Postholm skriv at den kvalitative analysen startar med den første observasjonen, og at datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosessar (2010, s. 86), og det ser vi òg i vår studie. Problemstillinga i denne studien omhandlar integrert språk- og fagopplæring, og vi analyserer stillasbruk og elevane sin litterære kompetanse. Vi ser difor på korleis vi lærarane arbeider for å produsere forståeleg innputt, og korleis elevane brukar ulike metodar for å produsere forståeleg utputt. I tillegg ser vi på korleis elevane skapar førestillingsverder og viser litterær kompetanse. Desse tre prosessane går føre seg samtidig og integrert i kvarandre, og sjølv om vi prøver å skilje dei og ha hovudfokus på ein ting om gongen i analysen og drøftinga, er det òg eit poeng for oss å sjå på korleis dei heng i hop.

I følgje Postholm er tjukke beskrivingar nødvendige for at lesaren skal forstå handlingar. Å kjenne konteksten rundt handlinga gjer at lesaren kan skape seg ei forståingsramme. Ho brukar eit eksempel med eit blunk som kan skildrast tynt ved å seie at det er ei rask lukking av augelokket, eller det kan skildrast tjukt ved å skildre konteksten blunken vart utført i, for eksempel eit blunk retta mot ein person som ein flørt. Slik vil ei tjukk skildring av ei hending både bestå av ei kulturell mening og forskaren si analyse. (Postholm, 2010, s. 123). I analysen prøver vi å gi tjukke skildringar av hendingane i klasserommet.

3.3 Undervisningsopplegg

I utforminga av undervisningsopplegget tok vi utgangspunkt i at elevane skulle lese ein tekst som var på eit aldersadekvat nivå, og som kunne utfordre dei kognitivt. I følgje Cummins blir språk- og kunnskapsutvikling påskynda når undervisinga er knytt til kontekst og er kognitivt krevjande (2017, s. 43-44). Som vi har skrive om tidlegare er det viktig for andrespråkselevar i grunnskule for vaksne å lære mykje og fort sidan dei både skal ha opplæring etter læreplanane i fag i Kunnskapsløftet og lære det akademiske skulespråket. Det er omfattande og ambisiøst, og det er lærarane si oppgåve å leggje til rette for at elevane lukkast (Gibbons, 2015). Ein føresetnad for at andrespråkselevane skal meistre utfordringa, er god språkleg og fagleg støtte. Vi legg til rette for støtte til elevane i lesinga, og i samtalene om bilda og teksten. Å lese ein norskspråkleg teikneserieroman med ei forteljing og eit språk som ligg meir enn 100 år tilbake i tid er krevjande, og elevane er difor avhengige av at vi byggjer slike stillas rundt lesinga deira. For å hjelpe elevane inn i sjangeren, temaa og teksten har vi tatt ulike didaktiske grep. Desse vil vi no beskrive meir inngåande, men først vil vi gjere greie for kvifor vi valde teikneserieromanen *Kjære Rikard* (Ask, 2014).

3.3.1 Kvifor *Kjære Rikard*?

Valet av litterær tekst vart gjort etter at vi sjølv hadde *Kjære Rikard* som pensum på masterstudiet. Vi synest det er ein gripande tekst med mange interessante tema, og ein spennande kombinasjon av Lene Ask sine sarte blyantteikningar i svart-kvitt og handskrivne autentiske brev mellom far og son som vart skrivne for over 100 år sidan.

Målet med denne delen er ikkje å gjere ein fullstendig multimodal eller litterær analyse. Vi vil seie noko om korleis denne teikneserieromanen er bygd opp med ulike modalitetar og kva det er med boka som gjer ho aktuell for vår studie. *Kjære Rikard* er altså ein teikneserieroman av Lene Ask der mykje av teksten er frå eit utval av autentiske brev Ask har funne i misjonsarkivet i Stavanger. Desse breva gjengjev ho saman med eigne teikningar. Dei to første tekstane er brev misjonær David Jakobsen skreiv til Misjonsselskapet i Noreg. Her fortel han om det harde livet på Madagaskar med mykje sjukdom og død, og ber om at han og familien må få kome heim til Noreg for å kvile seg og bli friske. Dei fleste breva er skrivne mellom 1892 og 1899, frå tida då David Jakobsen var misjonær på Madagaskar og sonen Rikard var plassert på Solbakken i Stavanger, ein heim for misjonærborn. Rikard budde der i sju år. Det siste brevet i boka skil seg ut ved at det er skrive langt seinare, i 1919, etter at Rikard har vorte vaksen. Her skriv faren til sonen for å gratulere han med dagen, og han summerer opp litt av livet til sonen og skriv om kor vondt det var å reise frå han då han var ein liten gut.

Modalitetane i boka er handskriven tekst og blyantteikningar, og boka består av totalt førti oppslag. Teksten er brev frå faren David og brev frå sonen Rikard, men òg eit brev frå den nye kona til David, Anna. I tillegg finn vi noko informasjonstekst, blant anna om barneheimen Solbakken, teikningar av byar og barneheimen, samt ein dødsannonse frå eit tidskrift. Språket i breva er med på å sette lesaren inn i tida dei er skrivne i. Det at det er handskrivne autentiske brev gjer at vi oppfattar dei som nære og personlege. Samtidig gjer handskrifta og det gamle språket teksten utfordrande å lese. Ti av breva i boka er skrivne av faren David, eitt er skriva av kona Anna, og fjorten av dei er skrivne av sonen Rikard. Forutan det siste brevet, som er skriva av David, er dei siste ni breva frå Rikard. Vi ser gjennom breva korleis Rikard utviklar seg, ikkje berre skriv han betre og lengre, men han gir òg meir innblikk i korleis han har det på Solbakken: "Det er den værste plads for en gut (...) Ja, fordi det langt ifra er som et hjem" (Ask, 2014, oppslag 30). Sjølv om vi gjennom teksten etter kvart får ei større forståing for korleis Rikard har det heime i Stavanger, er det teikningane som gir oss mest informasjon. Bilda består av realistiske svart-kvite blyantteikningar som fungerer som ein tidskoloritt frå tida breva er skrivne. Boka består av i alt 317 teikningar som er inndelt i innramma ruter, og det er opptil 18 teikningar på kvart oppslag. Det er stor variasjon i korleis, og i kor stor grad modalitetane spelar saman i kvart oppslag. For eksempel består det første oppslaget av rein tekst. Det er eit brev frå David til leiinga i det norske misjonsselskapet. På andre oppslag er det berre teikningar, men på dei aller fleste oppslaga er breva delt opp og sett saman med teikningane, som bildetekst som er åtskild frå resten av ruta med eiga ramme.

Som vi tidlegare har nemnt, valde vi boka fordi innhaldet er aldersadekvat og kognitivt utfordrande, og både sjanger og innhald er eit godt utgangspunkt for ei estetisk leseoppleving og gode litterære samtalar. I tillegg ville vi integrere språkopplæring i dei litterære samtalanene. Det er fleire trekk ved boka som gjer at ho passar til føremålet vårt. I dei litterære samtalanene vil spenninga mellom dei konvensjonelle teikna, teksten, og dei ikoniske teikna, bilda, gi oss høve til å utforske teksten og saman skape mening. I *Kjære Rikard* (Ask, 2014) opplever vi i stor grad at bilda er eit rikare narrativ enn teksten, dei fortel meir. Det er særleg den visuelle karakteriseringa av Rikard, med ansiktsuttrykk og kroppsspråk, som set oss i stand til å sjå og tolke korleis han har det. Det førekjem ofte at bilda gir oss mykje informasjon som ikkje finns i teksten, og slik fyller bilda dei tomme romma. Andre gonger er det tomme rom i bilda, og vi treng hjelp frå teksten for å forstå bilda.

3.3.2 Før- undervegs- og etterlesing

Før vi gjekk i gang med lesinga ville vi gjennomføre nokre førlesingsaktivitetar for å gi elevane ein inngang til boka. Vi gjekk ut i frå at elevane i studien vår mangla ein del av den kulturelle og historiske konteksten som dei ville møte i *Kjære Rikard* (Ask, 2014), og det var difor viktig å førebu elevane. Førforståing spelar ei stor rolle for kor lett det er for

andrespråkselevar å forstå tekstar (Gibbons, 2015, s.138-140). Det var fleire sider ved teksten vi antok kunne vere utfordrande for elevgruppa, både sjangeren teikneserieroman, at forteljinga er frå ei anna tid, og at fleire sentrale omgrep var ukjende.

Som eit ledd i å førebu elevane på teksten vi skulle lese, begynte vi leseprosjektet vårt med ei utstilling av bøker med bilde der elevane kunne sjå på og bla i bøkene for å gjere seg kjende med sjangeren. Vi hadde samla ulike typar bøker med bilde, dei fleste for ungdom og vaksne, men òg nokre for barn. Det var teikneserieromanar, bildebøker, og bøker der bilda var illustrasjonar til teksten.

Vidare hadde vi ein globus i klasserommet, og vi viste elevane kor hendingane i boka fann stad, og vi såg på avstanden mellom Stavanger og Madagaskar. Vi hadde òg laga ein Power Point-presentasjon med bilde for å sette elevane inn i tida i teikneserieromanen, og for å klargjere sentrale omgrep dei ville møte i boka som misjon, barneheim, brev og handskrift (sjå vedlegg 4). Vi brukte den første økta til å snakke om bokutstillinga og å vise fram og snakke med elevane om bilda i presentasjonen. Bokutstillinga sto i klasserommet under heile leseprosjektet.

Undervegs i lesinga er det behov for stillas. Sidan teksten i *Kjære Rikard* er Ask sin kopi av handskrivne brev frå tiåra før og etter år 1900, er både skrifta og språket ei stor utfordring for andrespråkselevar med kort butid i Noreg. Vi brukte sjølv tid på å forstå teksten, og utan god kjennskap til kulturen og korleis det norske språket har endra seg dei siste hundreåra ville vi ha hatt problem med å forstå alt som står skrive. Vi omsette difor teksten til eit moderne norsk og laga eit hefte som elevane kunne ha ved sidan av boka som støtte undervegs i lesinga. Dette heftet brukte elevane aktivt gjennom heile prosjektet. Det var teksten i tekstheftet vi las høgt til elevane, og dei kunne følgje med medan vi las, omsette ord, og notere i heftet. (Sjå eit utdrag frå tekstheftet i vedlegg 5.)

Undervisningsopplegget endra seg litt undervegs. Vi begynte med at vi las teksten høgt for klassen og deretter snakka om bilda. Det at elevane kjende teksten styrte lesinga av bilda, og frå den tredje økta bestemte vi oss for å la elevane lese bilda først for å gi meir rom for utforskning. Dette gjorde at det kom mykje meir ut av samtalan. At det var lærarane som las høgt og ikkje elevane, er grunna i at teksten er vanskeleg å lese, med mange framande og vanskelege ord for elevane. Høgtlesing gir òg rom for at læraren kan modellere gode lesestrategiar ved at ein undervegs i lesinga legg inn lesestopp og stiller spørsmål og undrar seg over teksten i lag med elevane.

Forsking på andrespråksdidaktikk viser at den beste samtaleforma for ei integrert språk- og fagopplæring er dialogbasert (Gibbons, 2015; Cummins, 2021), og vi har difor vald å bruke utforskande samtale i studien vår. Litteratursamtalane gjennomførde vi saman, heile gruppa

med elevar og begge forskarane som deltakarar. Vi ønska oss ein samtale der vi som forskarar og lærarar deltok i utforskinga av teksten i lag med elevane. Vi sat ikkje med ein fasit på korleis vi skulle tolke tekst og bilde. Meininga skulle skapast i fellesskap og gjennom dialog (jf. Langer 2011/2017; Kjelaas & Riis-Johansen, 2022). I klasserommet satt vi i hestesko, slik at vi alle hadde blikkontakt når vi snakka saman. Dette gjorde at vi var merksame på kvarandre og vi kunne sjå om nokon signaliserte med teikn, kroppsspråk, ansiktsuttrykk eller på andre måtar at dei ville seie noko. Vi sat likeins og brukte det same klasserommet gjennom heile perioden med litterære samtalar. Vi kan slik seie at undervisingsopplegget hadde ei sosiokulturell konstruktivistisk tilnærming som i følgje Kjelaas og Fagerheim legg vekt på at læring skjer i sosiale fellesskap, der særleg dialogen er sentral for læring. Ein slik måte å organisere undervisninga på mogleggjer å gje støtte, både elevane seg i mellom og mellom elevar og lærarar (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.36).

Sidan prosjektet vårt er botna i eit sosiokulturelt læringssyn er det naturleg at undervisingsopplegget vårt tok utgangspunkt i aktiv deltaking og dialog, og vi ville leggje opp til utforskande samtalar. Gibbons skriv at slike samtalar oppstår i ei intellektuelt utfordrande undervisning som er innhaldsorientert og kognitivt engasjerande, og ho legg til at denne typen samtalar gjev læraren rom for å gje høg grad av støtte til andrespråksinnlærarar (Gibbons, 2015, s.32).

Eit kjenneteikn med utforskande samtalar er at idear blir tydeleggjort og repetert, noko som fører til auka forståeleg innputt. Utforskande samtalar vil òg kunne gi rom for strekking av språk, då eit kjenneteikn ved samtalan er at det er elevane sine tankar og idear som blir set i spel. Læraren si rolle er å støtte elevane og bidra med forstålege innputt slik at dei blir i stand til å produsere forstålege utputt og strekkje språket.

Paulo Freire (1968/2003) omtalar dialogisk opplæring som eit alternativ til ei opplæring som er tufta på at læraren sit med svaret, og at kunnskapen difor er definert på førehand. Freire meiner ei dialogisk opplæring med utforskande samtale mellom elevar og lærar er den mest læringsfremjande, og ein føresetnad for at opplæringa skal vere myndiggjerande (Freire, 1968/2003). Irmelin Kjelaas og Marit Olava Riis-Johansen skriv om pedagogiske grunngevingar for at samtalen skal vere i sentrum for andrespråkslæring, og den første, og kanskje viktigaste, er at samtalen er med på å bygge gode relasjonar mellom elevar og lærar. Gjennom samtalar vil ein òg sjå kor elevane er, og med grunnlag i det gje den rette og nødvendige støtta eleven har bruk for. Eit anna argument er at andrespråksutviklinga oftast går frå det munnlege til det skriftlege, og for mange elevar vil difor samtale vere ei føresetting for at dei skal kunne uttrykkje seg og ta del i det faglege (Kjelaas & Riis-Johansen, 2022, s. 111). Samtalen mogleggjer at vi kan bruke eit mangfald av ressursar i kommunikasjonen og slik gjere oss forstått sjølv med eit avgrensa språk, for eksempel med kroppsspråk, bilde, konkret, stemmeleie, ansiktsuttrykk jf. teori om transspråking.

Kvaliteten på samtalan er avgjerande for om ein skal lykkast med opplæringa. Kjelaas og Fagerheim løftar fram fleire ingrediensar som er til stades i ein vellukka dialogisk samtale, og det gjeld både forma og innhaldet i samtalen. For at samtalen skal bidra til å sete i spel tankar, refleksjonar og utforsking må læraren stille opne og autentiske spørsmål der hen

ikkje sjølv sit inne med fasitsvaret. Vidare skriv dei om høg verdsetting og opptak, det at læraren tek med seg det eleven seier og bringer det vidare inn i samtalen. Eit anna viktig særtrekk dei nemner ved den gode dialogiske samtalen, er at vi må ha fokus på innhaldet i det eleven formidlar og ikkje først og fremst den språklege forma (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Det er lett å tenkje seg at om ein andrespråksinnlærer heile tida blir retta på, eller enda verre ledd av, fordi hen gjer feil er det lite sannsynleg at hen har noko sterkt ønske om å bidra i samtalen.

Dei litterære samtalen gjekk føre seg i heil gruppe, og det var lærarane som stilte spørsmål til bilda og teksten. Slik søkte vi å modellere ein utforskande samtale, der målet var at vi skulle gi elevane opne spørsmål som igjen skulle føre til utvida responsar. Utvida responsar har med seg noko nytt inn i samtalen, og inviterer til nye bidrag (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.87-89). Vi presiserte for elevane fleire gonger undervegs at det ikkje er rette eller feil svar, og at det var viktig for oss at det var lov å vere ueinige om det vi las og såg, og at det gjennom desse samtalen var mogleg å utvide perspektiv og sjå ting på nye måtar. Vi fortalde elevane at vi som lærarar òg oppdaga nye sider ved historia når vi las ho saman med dei.

Som ein etterlesingsaktivitet avslutta vi seks av leseøktene med å gi kvar elev høve til å seie litt om korleis dei hadde opplevd leseøkta, og fortelje om det var noko spesielt dei hadde merka seg og ville seie noko om. Desse oppsummeringane vart skrivne ned og brukt som ei innleiing på neste økt. Dette er òg ei form for myndegjering og verdsetting. For fleire av elevane var det krevjande å produsere forståeleg utputt om noko dei akkurat hadde lese, men med støtte i bilda, teksten, lærarane og medelevane fekk alle fortalt noko, og da vi las oppsummeringane i neste økt fekk alle stadfesta at dei hadde noko viktig og interessant å bidra med i refleksjonane rundt det vi las. Å lese opp elevane sine oppsummeringar frå den førre økta var òg ein god måte å kople på elevar som hadde vore borte.

3.4 Truverd og å forske på eigen praksis som lærar

Å forske på eigen praksis innanfor lærarutdanninga er eit forskingsfelt som spring ut frå ei overtyding om at kvaliteten på undervisning heng saman med lærarane sin kunnskap, og at lærarar som aktivt studerer eigne skular og klasserom er ei verdifull tilnærming for å forbetre denne kunnskapen (Vanassche & Kelchtermans, 2015, s. 508). Det er eit mål å stille spørsmål ved, og gjere eksplisitt, lærarane sin tause kunnskap, og å auke kunnskapsbasen i lærarutdanninga. I følgje May Britt Postholm er lærarar som forskar på eigen praksis viktig for at endring i praksis skal vere faktabasert. Gjennom å reflektere rundt innsamla data kan læraren gjere ei sjølvvurdering som fører til betre forståing, og som i sin tur kan leggje grunnlaget for endring i praksis (Postholm, 2007, s. 232). Innanfor forskingsfeltet har det likevel alltid vore eit mål å sjå ut over eigen praksis, og gjere

forskinga offentleg slik at den gir informasjon til andre og er tilgjengeleg for kritisk debatt (Vanassche & Kelchtermans, 2015, s. 509).

Forsking på eigen praksis er kritisert av fleire grunnar. Ein kritikk går ut på at det er for lite transparens og mangel på faste metodekriterium. Denne kritikken avviser ikkje at forkinga kan gi både personleg og profesjonell utvikling, men stiller spørsmål ved om den er eigna til teoriutvikling. Ein annan kritikk utfordrar det sjølvkritiske som ligg til grunn for forkinga. Å stille spørsmål til eigne tolkingar og hypotesar er vanskeleg når ein skal sjå på eigen praksis. Det er difor ein fare for at forkinga blir ei rasjonalisering eller forsvar av eigen praksis. Eline Vanassche og Geert Kelchtermans (2015) har gjort ein systematisk og kritisk analyse av feltet forking på eigen undervisningspraksis for å finne truslane og fallgruvane innanfor forskingsområdet. Dei finn at det er vanleg å samarbeide med kollegaer for å utfordre eigne hypotesar og feilslutningar og fordommar. Dei ser vidare at validitet i forking på eigen praksis handlar om pålitelegheit og grundige beskrivingar av praksis slik at andre forskarar kan vurdere validiteten av fortolkingane som blir gjort (Vanassche & Kelchtermans, 2015, s 516-518).

Ei etnografisk tilnærming til forking inneber ei sosialkonstruktivistisk forståing av sosiale fenomen, altså at dei er samfunnsskapte eller konstruerte av menneske gjennom sosial samhandling (Kjelaas, 2020, s. 31). I følge Kjelaas betyr det at forskaren ikkje berre samlar inn data, men at hen òg er med og konstruerer data. Forskarens teoretiske utgangspunkt og førforståing påverkar både kva og korleis i forskingsprosessen, og sjølv om empirien er styrande vil det vere ei veksling mellom empiri og teori. Denne måten å forske på, med ei slik veksling, kallast ei abduktiv tilnærming. Forskaren må anerkjenne at hen er situert, det vil seie plassert i ein kontekst og påverka av til dømes sin eigen teoretiske og biografiske ståstad (Kjelaas, 2020, s. 32-33). For oss som forskar på vår eigen praksis i klasserommet, er lærarar for andrespråkselevar, og opptatt av deira moglegheiter i skulesystemet og samfunnet, blir det svært viktig med eit metablikk på eigen forskingspraksis. Vi kan seie at vi er både teoretisk og emosjonelt situerte, og Kjelaas skriv at ei etterretteleg tilnærming er å vere bevisst og open om korleis ståstad og kjensler har vore ein del av forskingsprosessen (Kjelaas, 2020, s. 33). For vår del forsøker vi å løyse det ved å gi tjukke beskrivingar av kva som skjer i klasserommet, og å referere elvane sine utsegner på ein nøyaktig måte. Slik kan lesaren sjå våre analyser i lys av empirien.

Bleijenbergh et al. (2010) har undersøkt kva for metodologiske kriterium som er tilfredsstillande for å evaluere kvaliteten på praksisorientert forking. Dei fann at verifikasjon, forståeleg resultat, akseptering av resultat og ei holistisk tilnærming er viktige kriterium. Verifikasjon handlar om at forskingsdeltakarane og andre forskarar må kunne lese og forstå korleis forkinga er utført og korleis ein er komen fram til resultatet. Det fordrar at forskarane har ei utfyllande beskriving av forskingsprosessen. I praktisk orientert forking er det eit mål at forskingsresultatet skal føre til ny praksis, og da må forskingsresultatet òg vere forståeleg for dei det gjeld. I tillegg må dei som skal ta resultatet av forkinga i bruk kunne sjå seg sjølv i resultatet og sjå verdien av å

implementere det i eigen praksis. Det holistiske kriteriet handlar om at forskinga gir ei forståing av heilskapen i fenomenet, at ein skal kunne sjå ulike aspekt ved feltet og korleis dei heng i hop (Bleijenbergh et al. 2010). Desse kriteria heng godt saman med ei etnografisk tilnærming med openheit, fleksibilitet, deltaking, praksis og breidde.

I studien vår har vi nytta metodetriangulering. Gjennom deltakande observasjon med lyd- og videoopptak får vi sjå og høyre korleis både informantane og vi sjølv handlar, og gjennom semistrukturerte intervju får vi tilgang til meiningar og haldningar hos tre av elevane. Slik har vi ei breidde i datamaterialet som kan styrke truverda (Kjelaas, 2020, s. 29; Neteland & Aa, 2020, s. 17). Det er ikkje uvanleg at folk meiner, trur og seier noko anna enn dei faktisk gjer (Kjelaas, 2020, s. 35).

3.5 Ethiske omsyn

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 104-110) skriv om fire område innanfor kvalitativ forskning som etiske usikkerheitsområde, der forskarane må gjere etiske vurderingar av framferda si. Desse er *informert samtykke*, *konfidensialitet*, *konsekvensar* og *forskaren si rolle*. Vi skal gjere greie for våre vurderingar av desse områda under.

Eit gyldig informert samtykke til deltaking inneber at deltakarane er klar over at det er frivillig å delta. Samtidig bør dei informerast om hensikta med prosjektet, kva det skal brukast til og kven som får tilgang til dataa (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105). I forkant av prosjektet informerte vi elevane om kva prosjektet vårt gjekk ut på. Vi fortalde at vi skulle skrive masteroppgåve om norskdidaktikk og ønska å lese ei bok og snakke om det vi las saman med dei. Vi forklarte at det var god og hensiktsmessig bruk av skjønnlitteratur i grunnskule for vaksne andrespråkselevar vi ville skrive om, og gjorde det klart for elevane at om dei ville delta eller ikkje var opp til dei sjølv, og at det uansett ikkje ville få innverknad på norskkarakteren eller ha andre negative konsekvensar for dei. Elevane fekk informasjon om at dei litterære samtalene og intervjuet skulle takast opp på lyd og film som berre vi skulle sjå og høyre, og at vi skulle transkribere opptaka og anonymisere transkripsjonane. Før dei skreiv under på samtykkeskjema for deltaking (sjå vedlegg 2), las vi gjennom og forklarte grundig kva som stod der. Dette brukte vi ein heil skuletime på, og vår vurdering var at informasjonen da var klar og tydeleg for elevane, og at det ikkje var nødvendig med tolk. Det var viktig for oss å gi god informasjon slik at elevane forstod at dei kunne seie nei utan at det vil få negative konsekvensar.

God og tydeleg informasjon er særleg viktig i elevgruppa vår da norskspråklege ferdigheiter kan vere til hinder for å forståing. Sjølv om deltakarane våre er vaksne elevar, kan maktforholdet mellom elev og lærar opplevast som asymmetrisk. Det kan det vere fleire grunnar til. Blant anna kjem fleire av elevane frå kulturar der læraren har høg status og blir

respektert av elevane, og da kan det opplevast som både uhøfleg og respektlaust å seie nei til det læraren ber dei om å vere med på. Det kan òg vere slik at elevar kjem frå ein bakgrunn der ein deltakarnekt vil føre til straff. I tillegg kan det at vi beherskar det norske språket i større grad enn elevane gi ei ubalanse i maktforholdet mellom oss. Vi tenkjer at denne potensielle ubalansen i maktforhold blei tona ned ved at klasserommet vart opplevd som trygt, og at det var ei lun og varm stemning med mykje humor og latter. Det demokratiske i den utforskande samtalen var òg med på å tone ned ubalansen i makt.

Opptaka av informantane, på lyd og video, vart behandla konfidensielt, og i transkripsjonane vart informantane anonymisert. Det betyr at vi brukar fiktive namn i framstillinga av dei, og at vi ikkje gir opp nasjonalitet, alder og familiebakgrunn på dei som enkelt deltakar. Før vi gjekk i gang med prosjektet sendte vi søknad til Norsk senter for forskningsdata, NSD, og fekk godkjent prosjektet (Vedlegg 6).

Slik vi vurderer det er det ikkje nokon uheldige konsekvensar for deltakarane ved å delta i studien vår. Vi undersøker det didaktiske, og i den grad vi skal kritisere noko må det vere vår eigen tilkortkomming som lærarar. Sidan eit av forskningsspørsmåla våre handlar om stillasbygging rundt språk og læring prøvar vi å gi ei ordrett framstilling av korleis elevane språkar, med uttale og pausar. Ei slik framstilling kan opplevast som sårande. Informantane i studien vår er i ferd med å lære det norske språket, men sjølv om dei er på eit begynnande nivå i norsk får dei vist fram mykje kompetanse. Dette prøver vi å tydeleggjere i analysen. Vi har stor respekt for deltakarane som er vaksne andrespråkselevar, og vi vonar det gjenspeglast i vår framstilling av dei.

Vi gjengjev funn på ein nøyaktig måte, og vi prøvar å beskrive situasjonane slik at lesaren kan gjere sine egne vurderingar av tolkingane våre. Etter beste evne har vi vore sannferdige og utøvd praktisk klokskap (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 111).

4. Analyse og drøfting

I det lyse klasserommet står seks grå pultar i ein hesteko. Det er tre store vindauge ut mot gata. På ein pult bak i klasserommet og i den eine vinduskarmen har vi laga ei utstilling med om lag 20 ulike bildebøker, dei fleste for ungdom og vaksne, men det er òg nokre barnebøker. I vinduskarmen framme ved tavla står ein globus. Elevane har sett på og bladd i bøkene, og dei har no sett seg ned på plassane sine. Til venstre i hesteko sitt Morad, midt mot den digitale tavla sitt Murteza, og til høgre, med ryggen mot vindauga og gata, sitt Sahra. Milo har permisjon fordi han nyleg har vorte far, og Sohaila har gått heim fordi ho har ammefri i siste time. Vi lærarane sett oss på kvar vår ende av hesteko.

I dette klasserommet og med desse elevane har vi til saman seksten økter med utforskande litterære samtalar om teikneserieromanen *Kjære Rikard* (Ask, 2014). I dette kapitelet gjer vi nokre nedslag i datamaterialet og analyserer og drøfter dei mest sentrale funna våre. Vi har ikkje sett det som hensiktsmessig å skilje analyse og drøfting i to kapittel, men nokre av delane vil vere meir deskriptive, medan andre er meir drøftande og fortolkande.

Eit funn i studien vår er at både elevane og lærarane byggjer stillas for meiningsskaping og språklæring undervegs i lesinga av *Kjære Rikard*. Med utgangspunkt i Gibbons (2015) eksempel på korleis lærarar kan leggje til rette for å gjere informasjon forståeleg for elevane, og korleis både lærarar og medelevar kan gi rom og støtte for elevane si språking, ser vi på korleis stillas for språk og læring kjem til syne i studien vår. Dette ser vi på i 4.1. Eit anna funn i studien er at teikneserieromanen er ein tekstsjanger der dei vaksne andrespråkselevane får vist fram mykje kompetanse sjølv om samtalen er på eit språk dei er i ferd med å lære seg. Dette ser vi nærare på i 4.2. Eit tredje funn som vi ser på i 4.3. er at elevane bevegar seg gjennom teksten og byggjer førestillingsverder i tråd med Langers teori, men vi ser at dei er mykje i fase ein, og òg mykje heilt utom teksten. I 4.4 presenterer vi eit siste funn. Det er at dei vaksne andrespråkselevane sin litterære kompetanse kjem tydeleg fram i lesinga av *Kjære Rikard* (Ask, 2014).

Sjølv om vi prøver å skilje funna frå kvarandre er det ikkje alltid like lett. Vi undersøker integrert språk- og fagopplæring, og ein ting vi ser veldig tydeleg i studien vår er at stillasbygging og språking verkeleg er integrert i det utforskande og skjønlitterære.

4.1 Stillas for språk og læring

For å undersøkje korleis lærarane og elevane arbeider saman og byggjer stillas for å skape forståeleg innputt og utputt skal vi først ta utgangspunkt i eit lengre utdrag av den første samtalen vår i førlesinga, og deretter i samtalen rundt oppslag 31 i *Kjære Rikard* (Ask, 2014). I den første samtalen pratar elevane og lærarane saman om kva for erfaringar elevane har med bildebøker og kva for tankar dei har om den grafiske litteraturen. Vi siterer små utdrag frå samtalen og ser på dei ulike formene for språklege stillas som blir brukt.

4.1.1 Formidlingsoverflod som stillas

Vi har ein mistanke om at teikneserieroman er ein sjanger som elevane kanskje ikkje har særleg erfaring med frå før, og at dei ikkje tenkjer på han som litteratur for vaksne. Vi har valt å lese *Kjære Rikard* av Lene Ask (2014) fordi vi meiner innhald og tema passar godt, og det er viktig for oss at elevane ikkje går inn i lesinga med ei førestilling om at vi skal lese ei barnebok. Tidlegare i skuleåret har klassen lese ulike skjønnlitterære tekstar for å byggje opp ei forståing av sjangeromgrepet, blant anna eit folkeeventyr, ein songtekst, eit dikt, ei novelle og utdrag frå ei barnebok. Det er òg viktig at elevane ikkje trur at bilda i *Kjære Rikard* har funksjon som tekststøtte, eller at vi har valt boka fordi ho er ein type lettlest-litteratur. Vi har ei utforskande og dialogisk tilnærming for å gi mest mogleg rom for elevane sine tankar, resonnement og refleksjonar.

Eli: Vi tenkte å spørre litt, disse bøkene her, bøkene som ligger ... alle er bøker med bilder. Sant?

Morad og Murteza: ja

Eli: Mmm. Hvilken erfaring har dere fra [Eli nemner heimlanda til elevane]? Leser dere bøker med bilder, eller?

Morad: Ja ja, det sant, eh. Jeg leser forskjellige bøker i arabisk.

Eli: Mmm.

Morad: Den samme bøker ...eh ... skriver og bilder, ja hva heter den?

Eli: Ja, tegneserier, eller?

Morad: Ja ja, tegneserier, ja.

Eli: Morsom?

Morad: Ja.

Eli: Mmm

Morad: Ja, eh og forskjellig boker sammen for barn og eller for ungdom eller for voksen.

Eli: Ja

Siri: Mmm

Morad: Den forskjellig boker, men samme boker her.

Murteza: Ja, sammen boker her.

Eli: Ja.

Murteza: Sammen boker, bilder og eh skriv, barne...

Eli: Ja?

Murteza: Ja, eh, bilde barn.

Eli: Ja.

Murteza. Våkner, bilde våkner.

Eli: Ja ...

Siri: Bilde for voksne òg?

Eli: Ja?

Murteza: Ja

Eli: Mmm

Murteza: Sammen med norsk.

Andrespråkselevar som er i ferd med å lære det nye språket treng å forstå kva som blir sagt til dei. Dei må få forstålege innputt, og det må ikkje forvekslast med forenkla innputt. Ein måte å gjere innputten forståleg på er å bruke konkretar og praktiske demonstrasjonar, og slik bygge opp relevant bakgrunnskunnskap før elevane skal lære noko nytt (Gibbons, 2015). Bokutstillinga er både ein praktisk demonstrasjon og ein måte å knyte relevant bakgrunnskunnskap til leseprosjektet. Dersom vi skulle ha prata om grafisk litteratur utan utstillinga ville samtalen ha vorte vanskelegare, og det ville ha vore større sjansar for misforståingar og for at vi ikkje hadde forstått kvarandre. I samtalen over får både Morad og Murteza forklart at dei kjenner til bøker med bilde. Utstillinga er ein del av førlesinga i prosjektet, og samtalen gir oss ei innsikt i elevane sine erfaringar. Bildebokutstillinga er ei praktisk hjelp som støttar opp om samtalen. Som vi skal sjå brukar både elevane og vi lærarane bøkene i utstillinga som stillas for å få sagt det vi meiner, og gjere oss forstått for kvarandre.

Sahra har funne ei bok i utstillinga som er skriven av ein forfattar frå heimlandet. Boka var opprinneleg utgiven som ein roman, men utgåva vi har i utstillinga er ein teikneserieroman som er ein adaptasjon av originalen. I det følgjande samtaleutdraget har vi tatt ut namn på heimland, forfattar og roman av omsyn til anonymiteten til eleven.

Eli: Sahra da?

Sahra: Ja, samme boka her, eh ... boka [namnet på heimlandet til Sahra]

Eli: Ja

Sahra: eh, [namnet på forfattaren].

Siri, Eli og Morad: Ja

Sahra: Ja, eh, han fra [heimlandet] og ... han er ...

Murteza: Bilde

Eli: Forfatter? ... Eller skriver bok?

Sahra: Ja, skriver bok, ja.

Eli: Mmm, ja, men, men, [forfattaren], han skriver jo først, når han skrev [romantittelen] så var den bare bokstaver.

Siri: Ikke bilde.

Sahra: Ja.

Siri: Bare tekst.

Eli: Men så er det noen som har laget bilder til teksten til [forfattaren].

Sahra: Ja

Eli: Mmm.

Siri: Og det er en bok for voksne.

Eli: Ja

Siri: For voksne?

Sahra: Ja

Det er til god hjelp for andrespråkselevar å kunne knyte det nye til noko som er kjent (Gibbons, 2015, s. 25). Det ser vi gjentatte gonger i studien, og i samtalen over er det Sahra som har lyst til å dele ei bok med oss andre. Det å kjenne att boka og forfattaren frå heimlandet fører til at Sahra snakkar meir enn det ho vanlegvis gjer. Ho held i boka, og brukar namnet på forfattaren og heimlandet sitt som stillas for å fortelje. Ho som kan vere vanskeleg å få i tale har her ganske mykje ho vil seie når ho finn ei bok ho kjenner. Ho leitar etter ord, men brukar namnet på heimlandet og namnet på forfattaren, og både medelev Murteza og lærarane prøvar å finne orda ho leitar etter. Når vi finn dei rette orda gjentek ho dei. Boka ho fann i utstillinga blir ei støtte i samtalen, og gjer at ho deltek. Andrespråkselevane treng tilgang til eit språk som er litt vanskelegare enn det dei kan produsere sjølv, eit språk som ligg i den næraste utviklingssona. I samtaleutdraget er det vanskeleg for Sahra å seie det ho vil, men ho får støtte og vi lærarane hjelper ho med orda ho ikkje finn, og ho får snakka til klassen om ei bok ho kjenner.

I følgje Silje Warberg gjer det multimodale ved teikneserieromanen at det kan vere nærliggande å sjå på den som ein overgang- eller stillastekst, men sjølv om kombinasjonen av det verbalspråklege og dei visuelle elementa gir fleire element å hente ut meining frå er den ikkje nødvendigvis enkel å lese (Warberg, 2018, s. 228). I vår studie er nettopp det at elevane kan lese meining ut frå både bilde og tekst eit poeng, og for andrespråkselevar som treng tid til å lese og forstå tekst kan teikneserieromanen lette vegen og gi høve til å få lese og forstå ei lengre forteljing, utan at det er ei forenkling. Grafisk litteratur kan vere kompleks og krevje både lesetrening og lesestrategiar (Warberg, 2018, s. 228). I vår studie ser vi at elevane etter kvart blir riktig gode på å lese bilda, både enkeltståande og sekvensielt, og å sjå dei i samanheng med verbalteksten, sjølv om det kan vere kompleksitet både i bilde og i samanhengen mellom bilde og verbaltekst. I samtalen om bokutstillinga er spesielt Morad, som er ein erfaren litteraturlesar, ikkje heilt eining i at vaksne treng bilde i bøker.

Morad: Men ja, mye boker, mye boker, eh, forskjellig land, eh, for barn mye bilder...

Eli: Mmm

Morad: Mye bilder, og litt bilder for ungdom,

Eli: Ja

Morad: men, eh kanskje, ikke bilder for voksen,

Siri og Eli: Mmm

Morad: Ja, sammen eh, for eksempel Agatha Christie eller Dante eller Dan Brown, eller forskjellig bok,

Eli: Mmm

Morad: Ja, ikke bilder for voksen. Voksen trenger ikke bilder.

Eli: Bare ord? Bare tekst?

Morad: Ja, bare tekst.

Eli: Mmm, ja

Morad: Ja, jeg tror den, jeg vet ikke.

Siri: Mmm. Mange av disse bøkene er laget for voksne, ikke for barn. Noen for barn, noen for barn og voksne, og noen for voksne.

Morad: Mmm

Murteza: Ja.

Siri: Selv om det er mange bilder, så er de for voksne.

Morad: Denne, jeg tror den er bra, men den forskjellig, forskjellig tenker for verden, eh, liker bilder eller nei.

Siri og Eli: Mmm, ja

Morad: Hen bestemmer, ikke jeg og du.

Siri: Mmm

Morad: Jeg bare leser. Men, eh, par eksempel, kanskje denne story, story trenger bilde eller nei?

Siri: Mmm.

Eli: Mmm, ja, kanskje.

Den oppfatninga Morad viser her er svært vanleg. I følgje McCloud er ord og bilde saman ofte rekna som lettvinndt og folkeleg tidtrøyte. Vidare seier han at barn får bøker med mange bilde fordi det er «lettare», og at når ein blir god til å lese kan ein lese «ordentlege» bøker utan bilde (McCloud, 1993/2016, s. 148). Denne oppfatninga kan skulen vere med på å endre gjennom samlesing av intellektuelt substansielle teikneserieromanar.

Eit av stillasa Gibbons nemner som kan vere med og gjere innputten forståeleg for andrespråkselevar er nettopp å bruke bilde, diagram og grafiske framstillingar for å illustrere komplekse samanhengar, og i teikneserien er dei visuelle elementa ein del av den komplekse samanhengen (2015, s. 25). Den som skal lære eit andrespråk vil i ein periode vere som eit barn som er i ferd med å lære seg å lese, og som kan ha god nytte av visuell støtte for å forstå innhaldet. For vaksne andrespråkselevar kan dette vere vanskeleg fordi det bryt med førestillinga om kven dei er og vil vere. Morad stadfestar den førestillinga vi hadde om elevane sitt syn på bilde i bøker for vaksne. Han seier at vaksne ikkje treng bilde, og viser at han oppfattar bilde som støtte til teksten, ikkje som visuelle element som er eit sjølvstendig innhald. Morad er glad i å lese og han nemner Agatha Christie, Dante og Dan Brown, og det kan hende han har lyst til at vi skal vite at han får til heilt andre ting på førstespråket sitt enn det han enno greier på norsk, jamfør Nortons (2010) teori om andrespråkseleven sitt behov for å ta og få ein identitet som likeverdig og kunnig. Dette kan vi òg knyte til Marianis (1997) diskusjon rundt autonomi og det å vere avhengig av hjelp. For vaksne som er vande med å vere autonome i si læring kan det vere ubehageleg å skulle blottstille eit behov for hjelp til noko så fundamentalt som å gjere seg forstått og framstå som eit vakse menneske med kunnskap.

Å ta i bruk fleire ulike stillas for å gjere språket forståeleg kallar Gibbons "message abundancy" (2015, s. 42-46). På norsk har dette vorte kalla formidlingsoverflod (Selj i Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 49), og det handlar om å gjere språket forståeleg for andrespråkselevane ved å gi dei fleire sjansar til å få tak i informasjonen som blir gitt. Informasjonen blir slik forsterka heller enn forenkla. I samtalen over forsterkar Siri poenget sitt ved å utvide responsen sin. "Mmm. Mange av disse bøkene er laget for vaksne, ikke for barn. Noen for barn, noen for barn og vaksne, og noen for vaksne. [...] Selv om det er mange bilder, så er de for vaksne." Her får elevane fleire sjansar til å få med seg poenget hennar om at bildebøker òg kan vere laga for vaksne. I studien vår forsterkar vi ofte informasjonen på denne måten ved å seie det same på fleire måtar. I lag med dei andre stillasa for forståeleg innputt utgjær det ein del av formidlingsoverfloda.

4.1.2 Støtte til og anerkjenning av språking

Å kunne høyre, lese og forstå eit andrespråk er viktig, men det er òg viktig å kunne gjere seg forstått og få delta i samtalar. For å lære å snakke og samtale på det nye språket treng andrespråkselevane moglegheiter til utstrekt bruk av språket. Dei må få høve til å bruke språket på ein slik måte at dei må tenkje på både kva dei seier og korleis dei seier det for å gjere seg forstått. I motsetnad til når dei høyrer eller les, vil det å produsere forståeleg utputt oppmuntre elevane til å tenkje grundigare over eigen språkbruk (Swain, 2000). Gjennom utforskande samtale kan denne mogleheita oppstå.

Å sette ned tempoet i dialogen for å gi elevane nok tid til å tenkje over kva dei skal seie og korleis dei skal seie det er eit nyttig stillas for andrespråkselevar (Gibbons, 2015, s. 40-41). Det kan bety å utvide tida læraren ventar på elevane sine svar, men òg å gi elevane ordet fleire gonger før læraren formulerer om eller evaluerer det dei seier. I samtaleutdraget over kan vi sjå at Morad får bekrefting og positiv støtte undervegs medan han snakkar ved at vi lærarane seier "ja" og "mmm". Morad får bruke den tida han treng til å fortelje om si meining om bildebruk i bøker, og fire gonger undervegs stadfestar vi at vi er positivt lyttande. Når Morad seier at vaksne ikkje treng bilde, spør Eli "Bare ord? Bare tekst?" og gir slik Morad ein ny sjanse til å fortsettje og utvide resonnementet sitt. Eli gir ein utvida respons som har med seg noko nytt og inviterer til nye bidrag. Først når Morad viser at han har fått sagt det han vil seie prøvar Siri å korrigere oppfatninga hans ved å seie at fleire av bøkene i utstillinga er laga for vaksne. Å sette ned tempoet er òg viktig for å produsere forståeleg innputt. Det blir lettare å forstå det som blir sagt når ein får tid til å tenkje over det ein høyrer.

Fram til dette punktet i samtalen har vi ikkje sagt noko om våre tankar om bilde i bøker for vaksne. Vi ber elevane fortelje fordi vi vil høyre deira oppfatningar, men for at elevane skal forstå at vi har planlagt eit ambisiøst leseprosjekt for dei, vil vi no forsøkje å korrigere oppfatninga. Vi er enno ikkje komne dit vi vil med utstillinga, og vi vil fortsettje å prøve å overtyde elevane om at grafisk litteratur er likeverdig med romanar utan bilde. Siri tek fram teikneserieromanen *En frivillig død* av Steffen Kverneland (2018), blar litt i han og viser elevane, og fortel at vi las den på masterstudiet i fjor. Murteza ser på når Siri blar gjennom og stussar over eit av bilda. Siri gir boka til han.

Siri: Vis meg.

Murteza: Ja ja ja, Hvorfor ... (blar i boka og finn eit bilde der ansiktet til ein mann er viska ut) ... den?

Siri: Dette ... han som har ...

Murteza: Hvorfor ansikt, eh ...?

Eli: Ja

Siri: Ja, hvorfor!

Murteza: Hvorfor?

Siri: Så bra spørsmål.

Murteza: Ja ja ja

Siri: For det er det som er så bra med bilder, at vi kan tenke "Hvorfor har de tegnet han sånn? Hvorfor er ansiktet borte?"

Murteza: Ansiktet, ja.

I alle tekstutdraga over ser vi at elevane heile tida strekkjer språket i samtalen om bilde i litteraturen. Sjølv om det er mange korte setningar, og ofte berre nokre få ord, er det ein samtale med mykje innhald. I samtaleutdraget over brukar Siri Murteza sitt spørsmål til å vise kvifor grafisk litteratur er både spennande og utfordrande. Ho rosar han for spørsmålet, og viser at han har lyfta fram eit viktig poeng med bilde i bøker. Slik byggjer ho òg opp under sjølvkjensla til Murteza som andrespråksbrukar, og ho viser at ho verdsett bidraget. Undringa til Murteza gjer at vi får snakka om at bilde, i likskap med tekst, prøver å seie oss noko, og at vi kanskje ikkje oppfattar det som blir sagt likeins. Vi har peila oss inn på sjangeren og vi har fått eit lite, om enn avgrensa, innblikk i elevane si litterære erfaring og deira tekstbakgrunn. Det å få kjennskap til elevane sin ståstad vil vere nyttig for å gi passende støtte i deira vidare lesing.

4.1.3 Transspråking - å ta i bruk alle tilgjengelege ressursar

Transspråking handlar om å gi rom for alle språklege ressursar i kommunikasjon. Det inneber ei overskriding av språkgrensar, og for andrespråkselevar gir ein pedagogikk med rom for transspråking tilgang til eit større repertoar for kommunikasjon og større moglegheiter for å kunne gjere seg forstått. Cummins skriv om korleis ulike språklege ressursar kan utnyttast og berike læringa for alle elevane (Cummins, 2021, s. 19). Slik støttar transspråking opp under ei ressursorientering heller enn ei mangelorientering, og legg til rette for meistring og myndegjering. I samtaleutdraga over ser vi mykje transspråking, og det er eit viktig verktøy for å produsere forståeleg utputt for andrespråkselevane i studien. Dei tek i bruk tilgjengelege ressursar for å kommuniserer og gjere seg forstått. I den samanhengen kan bildebokutstillinga òg seiast å vere ei form for transspråking (jf. Canagarajah, 2018, s. 52). Den er ei stor støtte i samtalen om bilde i bøker for vaksne, og for å vise elevane at òg litteratur som passar for vaksne kan ha mange bilde. To av elevane brukar bøker i utstillinga som støtte i samtalen, Sahra finn ei bok av

ein forfattar frå heimlandet sitt, og Murteza blar seg fram til rett bilde i Kvernelands *En frivillig død* (2018) for å vise kva han lurte på.

Vi ser òg at Morad brukar både litt engelsk og fransk i eit av samtaleutdraga over: “par eksempel, kanskje denne story, story trenger bilde, eller nei?” Slik kan vi seie at han gjer seg forstått gjennom transspråking og språking. Han brukar det språklege repertoaret han har som kan vere med på å gjere det han vil seie forståeleg for oss. Engelsk er det først og fremst Morad som brukar, og da for å gjere seg forstått for lærarane. Når Sohaila er til stades snakkar ho mykje arabisk, spesielt med Morad, både for å forklare kva ho meiner og for å få hjelp viss det er noko ho strevar med å seie, eller lurar på kva betyr. Milo har eit førstespråk og eit tilleggspråk som korkje dei andre elevane eller lærarane kan. Sahra har òg eit førstespråk som ho brukar heime, og eit andrespråk som ho brukte på skulen i heimlandet, som korkje medelevane eller lærarane kan, men Murteza som kan både arabisk og fleire andre språk, kan ein del ord på andrespråket til Sahra, og han brukar dei for å hjelpe ho viss det er noko ho strevar med å fortelje, og som støtte i samtale med ho.

Ein annan viktig språkleg ressurs er kroppsspråk, og både elevane og lærarane brukar det aktivt for å gjere seg forstått i samtalen, det er både kropps- og handbevegelsar og tydelege ansiktsuttrykk. Murteza snakkar ofte med korte setningar og enkeltord, men han har eit svært uttrykksfullt kroppsspråk, og han kjem ofte med spennande og nye tankar og spørsmål. Det ser vi òg i utdraget over der han lurar på kvifor mannen i *En frivillig død* (Kverneland, 2018) er utan ansikt. Det er enkeltord og korte setningar, og han leitar etter dei orda han treng for å stille spørsmålet sitt, men innhaldet i det han seier blir ei forløyising av heile samtalen om kvifor bilde i litteratur òg passar for vaksne. For Murteza blir boka sentral for at han skal få sagt det han vil. Han finn ikkje alle orda han treng til å stille spørsmålet sitt, men når han kan finne fram bildet i boka forstår vi kva han meiner og kan hjelpe han. Transspråking er eit viktig stillas både i forståelege innputt og utputt. Både elevane og lærarane kommuniserer med heile seg.

4.1.4 Å få tid og rom til å språke i den næraste utviklingssona

Å kommunisere på eit andrespråk om fagleg innhald når ein enno er i ferd med å lære språket, er krevjande (Cummins, 2021; Gibbons, 2015; Kjelaas & Fagerheim, 2021; Kjelaas & van Ommeren, 2022), og vi ser i utdraga frå samtalen over at språkleg støtte frå lærarane er svært viktig for at ikkje samtalen skal bryte saman. Elevane treng tid og rom til å snakke sjølv, før vi kjem med forslag som kan vere til hjelp, og slik kan vi seie at vi har etterstrevd å ha eit klasserom der elevane får vere i den næraste utviklingssona, med eit utfordrande fagleg og språkleg innhald og mykje støtte, i eit klasserom med læring og engasjement (Gibbons, 2015, s. 17; Mariani, 1997). Vi er heile vegen interessert i elevane sine tankar og meiningar, og viss dei ikkje skal gi opp må dei få hjelp til å forstå kva som

blir sagt, og tid og rom til å strekkje språket sitt for å bli forstått. Elevane må tenkje over korleis dei uttrykkjer seg, og vi lærarane må innimellom spørje oppatt for å forstå, men det er heile tida fokus på innhaldet i kva som blir sagt, ikkje korleis.

Gibbons (2015) skriv at det er viktig at elevar som strekkjer språket sitt kjenner at dei er i ein situasjon der innsatsen deira blir anerkjent og støtta. Elevane i prosjektet vårt får mykje stadfesting på at dei er på rett veg ved at både medelevar og lærarar gir positiv støtte gjennom minimal respons som "mmm" og "ja". Dei får tid til å prøve sjølv, og når det stoppar opp prøvar vi å hjelpe til ved å foreslå ord. Nokre gongar seier elevane ja, at det er det ordet dei var ute etter. Sjølv om elevane seier ja når lærarane eller medelevane foreslår eit ord kan det hende at det ikkje er det ordet dei er ute etter, men at dei gir opp. Nokre gonger fortset elevane på det dei har begynt å snakke om, og andre gonger blir det stopp.

4.1.5 Å vere saman om å bygge stillas

I det følgjande skal vi sjå på korleis stillasbygginga kjem til syne i samband med lesinga av oppslag 31.



Oppslaget består av to modalitetar, blyantteikningar og handskriven tekst. Det er ni ruter på kvar side, tre teikningar i tre etasjar, og det er to brev frå Rikard til foreldra som er delt

opp og står som bildetekst under kvar rute. På venstre side viser teikningane ei lita forteljing der Rikard sitt i ein glaskarm og ser ut på ein katt som jaktar på og drep ein fugl. I brevet skriv Rikard at han har høyrte om opprør på Madagaskar, og at ein norsk mann er myrda, og han spør når faren kjem heim. På høgre side er det eit nytt brev frå Rikard der han skriv om uroa for faren og stemora som er på Madagaskar, og at misjonsselskapet held bønemøte for dei i Stavanger. Dei to første rutene i øvste etasje viser Rikard som skal gravleggje fuglen, og eit bønemøte. Dei siste sju rutene beskriv uroa i brevet. Fire av teikningane er nærbylde av to barnehender som først er falda til bøn, men som går over til hender som vris og vendes, og dei tre siste er nærbylde av ein gut som bit neglar.

Eli: Oppslag trettien. Trettiførste oppslag.

Morad: Ja. Den story.

Eli: Ja, her er det en fortelling.

Mo: Første bilde, eh, Rikard, eh, sitter på vinduet, eller nære vinduet?

Siri: Mmm, sitter i vinduskarmen, kanskje.

Morad: Ja, og ser, han ser ute, eh, kanskje se ... til katt. Og katt, hva gjør? Kanskje leker, men katt han drepte fuggel,

Eli: Mmm

Morad: for fuggel den mat for katt.

Eli: Mmm (pause på fem sekunder)

Sohaila: Jeg tror det er på vinter.

Eli: Ja, det er på vinter tenker du?

Sohaila: Ja, fordi jeg ser på trær ikke så mye planter.

Eli: Nei.

Siri: Nei, det er ikke så mye blad på trærne.

Eli: Mmm

Sohaila: Kanskje har som bluser, eller blåser eller vind ...

Eli: Ja.

Sohaila: Vi ser reir

Eli: Det er et reir her, ja.

Sohaila: Ja.

Eli: Med? Hva er det som er i reiret?

Sohaila: Ja

Eli: Det er to?

Murteza: Tre

Sohaila: Tre, tre ...

Eli: Tre egg. Mmm.

Andrespråkselevar hører kvardagsspråket rundt seg i mange samanhengar, men som tidlegare nemnt treng dei at lærarane modellerer det akademiske skulespråket for dei. Gibbons foreslår ulike metodar for å gjere dette (2015, s. 28-29), og i utdraget over ser vi nokre eksempel på slik modellering. Først er det Eli som blar om og seier «Oppslag trettien. Trettiførste oppslag». Her er det både ordet oppslag som er eit fagomgrep i teikneseriar og bildebøker, og samanhengen mellom rekkjetal og ordenstal, som blir modellert. Det er ei tydeleg og eksplisitt presisering som blir gjentatt når vi kjem til eit nytt. Ordenstalet på oppslaga står òg øvst på kvar side i tekstheftet som elevane har fått utdelt oppslag (sjå vedlegg 5). Når Morad seier at Rikard « ... sitter på vinduet, nære vinduet?» seier Siri «Mmm, sitter i vinduskarmen, kanskje?» og når Sohaila seier « ... jeg ser trær ikke så mye plante» seier Siri «Nei, det er ikke så mye blar på trærne», og i begge tilfella modellerer ho språket ved å bygge vidare, utvide og anerkjenne det elevane seier. Slik blir det òg ei utviding av den forstålege inputten som læraren gir.

I studien vår ser vi at elevane ofte byggjer stillas for kvarandre. Ein sentral del av transspråkinga for andrespråkselevar er å kunne få ta i bruk førstespråket sitt. Kjelaas og Fagerheim (2021) skriv om at tospråklege lærarar er ein verdifull ressurs i den integrerte språk- og fagopplæringa, men på skulen der vi gjennomfører studien vår har vi ikkje tilgang til det. Det ikkje desto mindre viktig å vere open for at elevane kan bruke førstespråket sitt når dei treng det. Når Siri les brevet som står under teikningane på venstre side i oppslaget og ho kjem til opprøra på Madagaskar stoppar ho og spør om elevane veit kva opprør er, og seier at det er nesten som krig. "Å ja," seier Sohaila, "han mener som blåser og kaldt og sånn, det er ... ". Siri skal til å forklare, men Murteza bryt inn og Siri gir han ordet. Slik viser ho tydeleg at ho anerkjenner Murteza sin kompetanse, og at ho ikkje sett seg sjølv som lærar over han som elev når det gjeld å forklare det som er vanskeleg. Dette er ein fin måte å vise at ho verdsett det han har med seg. I eit klasserom med vaksne andrespråkselevar er det naturleg at det er eit likestilt forhold mellom elevar og lærarar, og at begge partar anerkjenner kvarandre sin kompetanse på ulike område. Når Murteza har forstått ordet opprør er det lettare for han å forklare det til Sohaila sidan dei begge kan arabisk. "Jeg forstår" seier han og seier eit ord på arabisk til Sohaila, og dei pratar vidare saman på arabisk. Ei innvending mot å la elevane bruke eit språk som er framandt for lærarane kan vere at ein da mistar kontrollen over kva som blir formidla. Men så lenge det ikkje står om liv er det ikkje så viktig om ikkje alt stemmer heilt. Sjølv om dialogen går føre seg på norsk så er det mykje som både blir misforstått og gløymt, og lærarane har uansett ikkje kontroll på kva som blir forstått og korleis det blir forstått.

Eit sentralt prinsipp i fagbasert andrespråklæring, eller integrert språk- og fagopplæring er å snakke om språket i den konteksten det blir brukt. Når Siri les vidare «og er det ganske sikkert at Jonas Engh er myrdet» seier Eli «myrdet er drept, sant?, Å drepe og å myrde er det samme.» «Myrdet?» spør Morad, og det er tydeleg at det er eit ord dei ikkje kjenner. Eli skriv både *å myrde*, *å drepe* og *å ta livet av* på tavla. Slik får elevane ein

informasjonsoverflod, men òg ei moglegheit til å omsette orda til eit språk dei forstår gjennom oversettingsappane dei har på telefonane sine. Dei skriv òg ned orda i teksthefta sine. Med vaksne andrespråkselevar er det mykje av det faglege dei kan frå før, og da er det ikkje slik at vi skal lære dei innhaldet i til dømes omgrep, men vi skal lære dei kva det er på norsk, og korleis dei kan bruke det i det nye språket. Når behovet for ordforklaringar oppstår i samband med arbeid med fag er det lettare for elevane å engasjere seg i forklaringane og grammatikken. Det er elevane sitt behov for å forstå som ligg til grunn for kva som blir forklart og gjennomgått.

4.1.6 Rom for språking i autentisk og utforskande samtale

Gibbons (2015) skriv om den dialogiske eller utforskande samtalen og korleis den legg til rette for å få tenkje høgt, slik vi ser at både Morad og Sohaila gjer når dei begynner å prate om kva dei ser på oppslag trettielin. Vidare hevdar Gibbons at utforskande samtale fungerer best når faginnhaldet er intellektuelt utfordrande (Gibbons, 2015, s. 32-33). Da kan elevane få hjelp til å forklare kva dei tenkjer og ikkje berre utveksle informasjon. Etter vi har lese brevet på venstre side i oppslaget spør Siri om teksten seier det same som teikningane. "Nei, nei, nei" seier Morad og seier at dei er forskjellige, og Sohaila er einig med han. Ho beskriv forteljinga på bilda og innhaldet i brevet. Siri ser at Murteza ikkje er einig og ho spør kva han tenkjer.

Murteza: Samme

Siri: Hva tenker du?

Murteza: Samme

Siri: Ja, få høre.

Murteza: Høre. Tre egg.

Siri: Tre egg.

Murteza: Tre egg. Etter katt, eh katt eh drape i fugl, i fugl

Eli: Mmm, en fugl, ja

Murteza: En fugl. Sammen med eh Rikard

Sohaila: Ja, sant

Murteza: Ja, Eh ... Rikard og David i Madagaskar. Krigen ... kanskje ... kanskje drepe.

Sohaila: Ja, riktig, ja sant, nesten samme, fordi her krigen med katt og fugl, ja, ja det er veldig sant, og andre snakker om mennesker, ja her om dyr, der om mennesker (ler).

Her ser vi at Murteza opnar opp forteljninga for Sohaila, og at ho blir med inn i hans tolking av samanhengen mellom teikningane og breva. Det blir ein samtale mellom dei to, der dei støttar og byggjer stillas for kvarandre. Murteza er den som kjem med tolkinga, og som strekkjer språket sitt for å få forklart seg, og Sohaila som har budd lengre i Noreg, og finn det lettare å prate på norsk, samanfattar Murteza si tolking. Morad er ikkje heilt einig og han seier "Den, jeg tror, nei den forskjellig. Forskjellig ... eh ... dere snakker om krigen, og den sammen bilder som krigen, den ... etter ... eh ... leser tekst, men første, nei, alt tenker den katt ... eh ... og han ta mat." Her er elevane ueinige og innhaldet i *Kjære Rikard* blir fleirstemmig. Elevane er stillas for kvarandre, og forklarar korleis dei tenkjer om samanhengen mellom teikningane og brevet. Innhaldet er intellektuelt utfordrande, og gjennom den utforskande samtalen får elevane brukt sin litterære kompetanse, medan dei strekkjer og anvender norsken sin.

For andrespråkselevar er det generelt sett mykje lettare å få initiere kva dei vil snakke om enn å måtte respondere på det som andre vil at dei skal snakke om (Gibbons, 2015, s. 37). Eit eksempel på det dette ser vi i samtalen om den venstre sida i oppslaget. Elevane pratar om det dei ser på bilda, men når Eli plutseleg vil ha dei til å seie ordet «egg» stoppar det opp, og ho må seie det sjølv. Dette viser at det er krevjande å måtte hente fram eit ord eller eit omgrep som nokon andre er ute etter, på ståande fot, og Eli brukar her den tradisjonelle, og uheldige, måten å spørje på, der læraren er ute etter eit bestemt svar som ho sjølv kjenner. Det som kjem fram understøttar slik at det er den utforskande samtalen som er mest fruktbar og som gir andrespråkselevane høve til å få språke og gjere seg forstått. Alle elevane kjente til ordet egg, men det var ikkje eit ord dei hadde tenkt på der og da, og da vart det vanskeleg å hente det fram.

4.1.7 Digital tavle, internett og telefon-appar

Gibbons (2015) nemner teknologi som eit nyttig hjelpemiddel for lærarane som skal produsere forståeleg innputt til elevane, og vi ser på videoopptaka at det òg er eit nyttig hjelpemiddel for elevane som skal produsere forståeleg utputt. I klasserommet i dette prosjektet er det ei digital tavle, med internett, og den brukar vi aktivt. Vi skriv nye ord som kjem opp i samtalane, viser korleis ord skrivast og gjer greie for grammatikk som det blir spørsmål om, eller som det er nyttig å gå gjennom. Vi søkjer på internett etter bilde og informasjon for å forklare ord og uttrykk. Google translate har språk som alle elevane forstår og vi brukar det til å sjå om vi finn gode forklaringar på ord som er vanskelege å forstå. Nettstaden ordbokene.no brukar vi for å finne ut korleis ord skal skrivast og bøyast, og for å finne ordforklaringar og synonym. Slik viser vi at det er vanleg å ikkje ha full kontroll på alt innafor språket, og vi modellerer korleis vi kan finne svar på ting vi lurar på. Elevane brukar omsettingsappar på smarttelefonane sine i arbeidet med å forstå tekst. Dei skriv inn ord med tastatur eller handskrift, og dei tek bilde av teksten i heftet vi har laga som lesestøtte, og får han omsett. Teknologi er slik eit svært godt hjelpemiddel for både lærarane og elevane i samtalane, til å produsere både forståeleg innputt og utputt.

Stillas for språk og læring er viktig både for lærarar og for andrespråkselevar som skal gjere seg forstått. Vi ser at bruk av stillas er gjennomgåande i studien vår, og vi meiner det har vore nødvendig for lesinga og dei utforskande samtalanene, men vi ser òg at det har ein positiv innverknad på elevane sin bruk av det norske språket. Elevane og vi lærarane har hatt spennande og interessante samtalar om mange ulike tema, som vi skal sjå vidare i analysen og drøftinga. Stillasa elevane har gitt kvarandre, og stillasa vi lærarane har bidratt med, hare vore avgjerande for den omfattande meiningsskapinga vi ser.

4.1.8 Frustrasjonen ved å forstå, men streve med å gjere seg forstått

Ei av øktene som skilde seg ut i studien er den sjuande. Da var det berre Murteza og Sahra som var til stades i lag med oss. Det er dei to elevane som snakkar minst i klassen, og i denne økta er det Murteza som tar det største ansvaret, men òg Sahra pratar meir enn ho gjer til vanleg. Murteza reflekterer og stiller spørsmål til det han ser på bilda og kjem med forslag til kva bilda betyr og kva som har skjedd, men vi lærarane må òg vere mykje meir aktive og stille mange spørsmål for å halde samtalen og refleksjonane i gang. Den siste delen av økta fekk vi ein interessant samtale om lesinga:

Siri: Sahra, du har vært flink, du har snakket mye i dag.

Mu: Ja, bra!

Siri: Ja, veldig bra.

Mu: Eh, snakker, snakker, snakker, etterpå, mye, mye mye.

Siri: Ja, det er sant.

Mu: Men jeg, men jeg, eh, før, tre uker, men jeg ikke ikke snakker ... ikke snakker. Neste, neste, neste, neste, litt, litt, litt. Ja, bra.

Siri: Ja, mer og mer

Murteza: Jeg forstår

Siri: Jeg vet

Murteza: Jeg forstår, når du snakker, jeg forstår, men ikke, ikke svar.

Sahra: Jaaa

Norton (2010) argumenterer for å bruke identitet heller enn motivasjon når ein ser på andrespråkselevar si språklæring. Den som opplever å bli betrakta som likeverdige, kompetent og interessant vil investere meir enn den som føler seg underlegen. Motivasjon legg ein stor del av ansvaret for språkinnlæringa på eleven, og ein kan tenkje at manglande

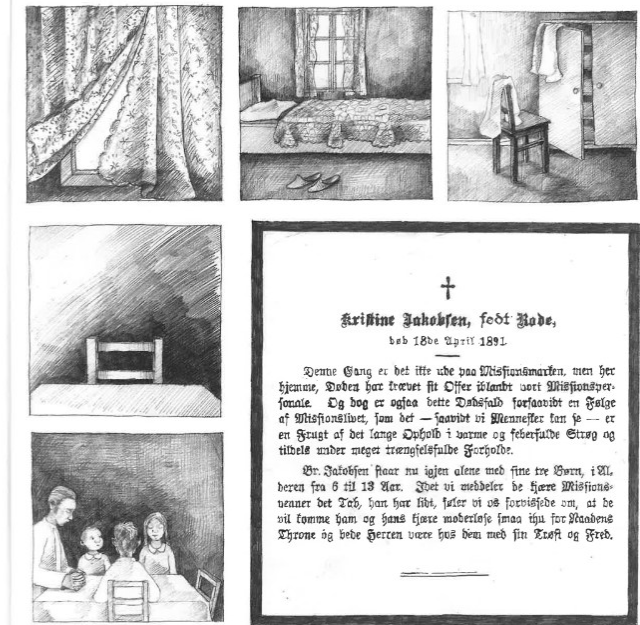
språkinnlæring kan grunnleggjast med manglande motivasjon. Dersom ein heller ser på identitet handlar progresjon meir om kva for rom eleven opplever at hen får, og kva for rolle hen opplever at hen kan få i klasserommet og i samfunnet, no og i framtida. I samtalen over ser vi noko interessant fordi Murteza sett ord på at han forstår mykje av det som blir sagt, men at han har hatt problem med å svare og snakke, og Sahra kjenner seg òg godt igjen. Det er meir krevjande å produsere språk sjølv, som å snakke og skrive, enn det meir passive ved å lytte og å lese. Murteza fortel at han berre har budd i Noreg i 10 månadar, og Sahra seier at ho har budd her i litt over eit år. Murteza gjer greie for at for han er det krevjande å produsere forståeleg utputt på norsk, men at han tykkjer det blir lettare og lettare. Sahra som pratar minst, og lite gjerne, vil òg formidle at ho forstår meir enn ho greier å gi uttrykk for. Vår oppleving av klasse miljøet er at elevane er veldig inkluderande og støttande til kvarandre, men det kan sjå ut som at Sahra kanskje treng å få hjelp til å sjå kva godt som kan kome. For Murteza, som òg må arbeide for å produsere munnleg norsk, er det lettare å investere. Han har ein plan for livet i Noreg. Han skal gå på vidaregåande, få seg lærlingplass, ta fagbrev og få seg jobb.

4.2 «Bildene snakker»

I teikneserieromanen samarbeider dei verbalspråklege og visuelle modalitetane. Dei kan ha kvar sine funksjonelle spesialiseringar, men dei skal lesast som ein heilskap. Vi finn meininga ved å lese den som ein ikonotekst, ein meningsberande og estetisk heilskap som består av både tekst og bilde (Warberg, 2018, s. 211-212). I brev form fortel far David på Madagaskar og son Rikard i Stavanger kvarandre om ting som skjer i liva deira, og i verbalteksten kan vi lese om daglegdagse hendingar, men òg sagn. Breva fortel ei historie med mykje vemod, men det er først og fremst teikningane til Ask som skildrar kjenslene og stemninga.

Sidan vi har som mål å ha utforskande samtalar finn vi fort ut at det er mest fruktbart å begynne lesinga av kvart oppslag med å be elevane fortelje om kva dei ser på bilda. For elevane blir det å lese ikonoteksten ikkje ein samtidig og direkte veksling mellom bilde og tekst, men heller ein prosess der dei studerer bilda først, før vi i lag går over til verbalteksten. Slik smeltar bilde og tekst etter kvart saman og blir ein heilskap. Vi ser fleire gonger i løpet av leseprosjektet at vi lærarane har lyst til at elevane skal bli med og reflektere over oppslag der vi oppfattar samanhengen mellom teksten og bilda som utvidande, men når elevane først har lese dei saman til ein heilskap er det ikkje berre for dei å bli med på at tekst og bilde fortel ulike forteljingar.

Elevane i studien vår les bilda med stor interesse. I den tredje økta er vi kome til det åttande oppslaget, og det er Sahra, Murteza og Morad som er til stades saman med oss.



Oppslaget har ei tom venstre side. Høgre side består av seks ruter, fem mindre teikningar og ein større dødsannonse. Dødsannonsen står nede i høgre hjørne og er like stor som fire av dei mindre rutene. Det er fem teikningar fordelt på tre etasjar. I den øvste etasjen er det tre ruter, og til venstre for dødsannonsen er det ei rute i den mellomste og ei i den nedste etasjen. I ruta oppe til venstre er det ei teikning av eit vindauge med ei blafrande blondgardin. Den andre ruta i øvste etasje viser ei tom enkeltseng med eit par tøflar framom, og den tredje viser ein halvopen garderobeskåp, og ein stol med klede som heng over ryggen. Ruta i den mellomste etasjen viser ein tom stol bak eit bord, med ein mørk skugge bak. I den siste ruta nede til venstre sitt ein mann og tre ungar rundt bordet med den eine tomme stolen, òg her er det ein mørk skugge. Mannen sitt med faldne hender og både han og det eldste barnet, ei jente, har lukka augo. Det minste barnet ser opp på jenta.

4.2.1 Bilda fortel, men vi ser ikkje det same

Tomme rom og ubestemttheiter i teksten gjer at kvar enkelt lesar må fylle dei med innhald, og da med utgangspunkt i eigen bakgrunn og tidlegare erfaringar (Iser, 1970/1981). For andrespråkselevane i studien vår har oppslaga i teikneserieromanen fleire tomme rom enn for oss lærarane, både fordi boka er ny for dei, men òg fordi dei ikkje har verbalteksten å støtte seg på. Dei begynner ofte å lese som om det er ei ordfri bok.

Oppslaget før er ei teikning av hamna i Stavanger, med namnet på byen under og årstalet 1889, og vi har prata om at det kanskje betyr at familien Jakobsen har fått lov til å kome

heim til Noreg. Når vi seier at vi skal sjå på bilda begynner Morad å snakke om det han ser med ein gong. Han tenkjer høgt, og han ser på bilda og pratar samtidig. Morad er ofte rask frampå og han tek ansvar for at samtalen kjem i gang. Han seier at det er huset til David Jakobsen, og at heile familien er trist fordi fleire av barna deira døydde på Madagaskar. Han merkar seg spesielt ved det minste barnet som ser på dei andre og ser ut som han ikkje forstår. Vi ser at Murteza ikkje er heilt einig, han ser på oss og peikar på bilda i boka.

Eli: Hva sier du, Murteza?

Murteza: Hva ser vi? David Jakob,

Eli: Mmm

Murteza: bare ... alene til tre barn.

Siri og Eli: Ja ...

Murteza: ... Kona han død.

Eli: Du tenker at kona hans er død. Ja, mmm.

Siri: Kona er død ...

Murteza: og, alene, vanskelig til tre barn.

Siri og Eli: Ja, ja.

Morad: Ja, sant.

Siri: Hvorfor tenker du at kona hans er død, Murteza? Hvorfor tenker du det?

Murteza: eh ... bare ... eh ... bare en, eh det, eh ... stol

Siri: Ja?

Murteza: Stol ... tom

Her ser vi at både Morad og Murteza er inne i teksten om familien til David Jakobsen. Dei har kvar si individuelle førestilling om kva det er vi ser, og dei ser på bilda, tolkar og brukar det dei veit frå før til å byggje ut førestillingsverdene sine. Medan Murteza ser den tomme stolen ved bordet og tolkar det som at kona til David er død, er Morad meir opptatt av den vesle guten ved bordet som ikkje forstår kvifor alle er triste. Morad hugsar frå den førre økta at familien måtte gravleggje tre små barn på Madagaskar, og tenkjer at det er det dei er triste for. Han får støtte til tolkinga si frå lærarane, gjennom nikking og mmm-ing, og han får tid og rom til å fullføre resonnementet sitt. Han seier at det er viktig for barn å forstå kva foreldra tenkjer.

Siri peikar på bildet av den tomme stolen, og spør kva dei tenkjer at det bildet betyr. Morad seier at det er eit vanskeleg bilde, men Murteza seier "Nei," og gjentek "stol ... stol ... tom stol". Morad held framleis fast i si eiga førestilling om sorga til familien, og han seier "Men jeg ser forskjellig ting, jeg ser bilde trist". Han tenkjer seg om lenge, og så seier han at viss han og Eli går i museum og ser på teikningar av Michelangelo så ser dei ikkje det same. Dette er eit poeng vi har lagt vekt på tidlegare, at vi ikkje er ute etter å kome fram til den eine rette tolkinga, men når Morad seier at bildet av den tomme stolen er trist og at det kan gi assosiasjonar til krig spør Eli: "Tenker du det i denne boka her, Morad? At det kanskje er krig?" Morad seier at det gjer han ikkje, men at viss han berre skal snakke om det eine bildet så kan det vere ein tanke. Morad har eit godt poeng, og vi ser fleire gonger gjennom lesinga vår at elevane fortaper seg i enkeltbilde og enkelthendingar i teksten, og at både teikningar og brev gjer inntrykk som blir sittande ved elevane lenge. Når elevane studerer enkeltbilde kjem assosiasjonar til krig att fleire gonger, og det er kanskje ikkje så rart i ein klasse med flyktningar. Murteza vil heller ikkje gi slipp på si lesing av bilda, og han viser at han gjerne vil ha ordet igjen.

Murteza: Den gardin ...

Siri og Eli: Ja?

Murteza: Ja, gardin ...

Eli: Gardin

Murteza: Ja, eh, den ... eh ... den bilde to (viser i boka)

Siri: Ja

Murteza: ... eh ... ikke to, en

Eli: Ei seng

Siri: Ei enkeltseng, ja ...

Murteza: En, ikke to

Siri: Ikke dobbel, nei

Murteza: Ikke dobbel, bare alene sover, ja.

Murteza har budd i Noreg i mindre enn eit år, og sjølv om han er ein språkmektig mann, er det enno svært krevjande for han å produsere forståeleg utputt på norsk. Men vi ser at når han no har gjort ei lesing og tolking av bilda som han gjerne vil ha med i samtalen så strekkjer han språket og anstremgjer seg for å få det til. Samtidig ser vi at Siri supplerer med alternative ord som enkeltseng for ei seng, og dobbel for to, og at Murteza tek opp att

det nye ordet dobbel. Han har òg noko han vil seie om gardina, og seinare i samtalen nemner han skapet, men dei to tinga får han ikkje til å seie noko meir om. Det kan sjå ut som at Murteza har tatt inn heilskapsbildet av oppslaget, og ser på kva dei ulike teikningane til saman seier noko om, medan Morad har festa seg ved den eine ruta der det er menneske. Sjølv om ein teikneserieroman er ein sekvensiell tekst der rekkefølga av bilda har betydning er det ikkje gitt kva lesaren festar seg ved først og sist, heilskap eller detaljer, tekst eller bilde, og når målet er utforskande samtale er det rom for å reflektere og grunngi synet sitt.

Iser skriv at gjennom dei tomme romma som finst i teksten kan lesaren tre ut av si eiga verd og inn i den fiktive, og at teksten stiller oss overfor spørsmål og problemstillingar som gjer at vi ikkje berre gjer oss erfaringar om teksten, men òg om oss sjølve (Iser, 1970/1981, s. 128-129). Medan vi lærarane kjenner att ein dødsannonse og forstår at mor i familien er død, må elevane lese bilda. Dødsannonsen, med krossen som eit kjent symbol, fangar blikket vårt, men Morad og Murteza tek utgangspunkt i kvart sitt bilde og fyller ut førestillingsverda si ut frå det. Dei les bilda og dveler ved dei, og trekkjer slutningar for å lage ei samanhengande forteljing.

4.2.2 Bilde som støtte til vanskeleg tekst - rom for å dvele ved innhaldet

Dødsannonsen i oppslaget er skriven med gotisk skrift, og språket er vanskeleg tilgjengeleg, men vi har omsett det til eit meir moderne språk i tekstheftet til elevane. Den er likevel vanskeleg å forstå med både lange og innskotne setningar. Når vi les teksten for elevane gjer vi det sakte og med tydeleg diksjon, og vi prøver å følgje Gibbons oppmoding om å forsterke språket i staden for å forenkle (Gibbons, 2015, s 46). Det betyr at vi stoppar ofte i teksten for å forklare, og for å svare på spørsmål frå elevane. Eit eksempel er dei fire siste orda i første avsnitt i dødsannonsen som er "under meget trængselsfulde Forholde" som vi i tekstheftet har omsett til "under veldig trange forhold"

Morad: Forhold?

Siri: De bor veldig tett, sant? Hvis det bor mange sammen så er det lettere å bli syk.

Morad: ok ...

Siri: Hvis en blir syk så blir mange syk.

Morad: ok, ok, ja ...

Murteza: Ja

Siri: Det er trangt, trengselsfullt

Murteza: Smitte?

Eli: Smitter, ja

Morad: Smitter

Eli: Ja, så de har ikke hatt stor plass, og det har vært mye feber og sykdom på Madagaskar, og det er varmt, og de tenker at kanskje har Kristine vært så mye syk på Madagaskar at hun har fått dårlig helse, og nå dør hun.

Samtaleutdraget over viser korleis vi går ut av forteljinga ein augneblink og prøver å utbrodere kva tronge forhold er, og kvifor det er uheldig i samband med sjukdom. Murteza forstår og bringer ordet smitte inn i samtalen, og både Eli og Morad gjentek ordet som ei stadfesting på at det er eit ord som står godt i lag med det vi pratar om. Eli avsluttar med å ta inn Kristines sjukdom og død igjen, og slik vender vi tilbake til forteljinga som elevane kjenner gjennom lesing av bilda. Ein kan tenkje seg at det å heile tida måtte gå ut av teksten for å få forklaring på ord og uttrykk er forstyrrende for heilskapen i forteljinga, men det er ikkje vår erfaring. I samtalen over vil vi heller seie at vi får ein type utviding av augneblinken, og Kristine sin sjukdom og død får ein større plass i forteljinga enn om vi berre hadde lese gjennom dødsannonsen utan stopp. Som gruppe får vi tid til å dvele ved stemningar, hendingar og kjensler gjennom at vi stoppar opp og utbroderer, nettopp for å forsterke teksten, heller enn å forenkla (jf. Gibbons, 2015, Walldén 2019).

Til grunn for den sosiokulturelle forståinga ligg ei førestilling om at tankane til kvar enkelt er ein intertekstuell vev av personlege opplevingar og erfaringar frå fortida. Den intertekstuelle veven kjem tydeleg fram i vår utforskande litterære samtale, og gjer at elevane går inn i teksten frå ulike ståstader. Den 18 år gamle eleven identifiserer seg med Rikard som leiker, medan dei vaksne gjerne har med seg foreldreperspektivet inn i forteljinga. Morad brukar ofte litterære og vitskaplege referansar og får slik vist fram ei side av seg sjølv som fort kan bli usynleg når ein må kommunisere på eit andrespråk som ein er i ferd med å lære. Lesinga og tolkingsarbeidet vi gjer saman i ei elevgruppe er òg sosial fordi vi sitt saman og utforskar teksten, og vi får høyre kvarandre sine tankar og tolkingar. Når vi ser på videoopptaka av leseøktene ser vi ofte at elevane sit og studerer bilda i boka, og ut frå samtalaner kjem det fram at dei er djupt inne i teksten og livet til Rikard og David Jakobsen. I vår studie ser vi gjentatte gonger at det vi les om set spor og inntrykk som varer. Dette kjem òg godt fram i intervjuet. Sjølv om det er ein månad sidan vi avslutta lesinga av *Kjære Rikard* fortel både Sohaila, Morad og Murteza om hendingar i boka som dei framleis går og grunnar på. Det som gjorde mest inntrykk på Morad var at barn måtte bo på barneheim og at mora døydde. Han syntes òg det var trist å lese om mobbing og at Rikard hadde det vanskeleg. Murteza gledde seg over brevvekslinga mellom far og son, men han syntest det

beste i boka var på slutten da Rikard og faren møttest igjen. Sohaila sa at historia om Rikard hadde påverka ho fordi det hadde skjedd i verkelegheita, og at forteljinga liknar på historia til flyktingar som må forlate landet sitt og saknar familie og venner. Ho sa òg at det påverka ho at Rikard måtte bu på barneheim sjølv om faren levde, og at ho framleis lurte på kvifor. Kvar lesar sitt inntrykk av teksten kan forandrast i relasjon til egne og andre sine idear (Langer, 2011/2017). Førestillingsverdene får ei ny fleirstemmigheit fordi vi pratar i lag om bilda, les og reflekterer rundt teksten. Når vi blar om til eit nytt oppslag og ser på bilda går ofte førestillingsverdene i kvar sine retningar igjen.

4.2.3 Frå enkeltbilde til ei heilskapleg forteljing

Etter at vi har lese og forklart dødsannonsen gjer vi elevane merksame på kor godt dei har lese bilda. Eli seier "Ja, dere ser at dere leste bildene her riktig.", og Siri fortsett "Kan nesten lese dem uten tekst" og Murteza avsluttar med å fastslå "Bildene snakker". Dette siste uttrykket har følgd med oss gjennom heile leseprosjektet, og vi ser korleis elevane les bilda, og får vist fram ein spennande tekstkompetanse trass i at dei må bruke eit andrespråk som dei er i ferd med å lære. Bilda er ein spennande tekst som gir dei vaksne andrespråkselevane eit høve til å få vist seg fram som kunnige menneske, og dei er i tillegg ei svært viktig støtte i produksjonen av forståeleg utputt.

Rutene i ein teikneserie står i relasjon til kvarandre, men eit og eit viser dei enkeltstående glimt, og i følgje McCloud må lesaren difor vere med og skape forteljinga (McCloud, 1993/2016, s. 74-75). Når vi ser på bilda i det åttande oppslaget, og Siri spør etter elevane sine tankar om bildet av den tomme stolen, kan det sjå ut som Morad gjer ei lesing av bildet som om det er eit enkeltbilde og ikkje ein del av ein større samanheng. Siri og Eli pratar da litt om at rekkjefølga på bilda i ein teikneserie ikkje er tilfeldig, og at alle bilda gjerne heng i hop. Det går føre seg ein induksjon i lesaren, som konstruerer ein samanheng mellom enkeltbilda (McCloud 1993/2016, s. 74-75). Elevane i studien vår arbeider heile tida med omskapinga frå enkeltbilde til ein heilskapleg ide. Denne transformasjonen kan vere meir eller mindre lett å gjere, og vi ser gjennom lesinga at på nokre oppslag fortel bilda ei forteljing som elevane les fort, medan bilda på andre oppslag heller er stemningsskapande og det kan vere meir krevjande å forstå.

Gjennom utforskande samtalar om Ask sine uttrykksfulle teikningar og breva mellom far og son, oppstår eit rom der dei vaksne andrespråkselevane får vist fram kompetansen sin. Teksten og språket i teikneserieromanen er vanskeleg tilgjengeleg for dei utan hjelp frå oss lærarane, men teikningane kan dei lese. Teikningane snakkar til elevane og dei fungerer som eit stillas som gjer at vi får meningsfulle og innhaldsrike samtalar om dei store temaa i

livet. Både Sohaila og Murteza sa i intervjuet at dei likte å lese bilda før teksten. Sohaila sa at det å sjå på og snakke om bilda gjorde at det var lettare å forstå vanskelege ord i teksten, og Murteza sa òg at bilda gir informasjon om teksten. Slik gir dei uttrykk for at å lese bilde får dei godt til, og det er til hjelp for det som er vanskeleg, å forstå teksten.

4.3 Elevane er meir utanfor enn inne i teksten

I teorikapittelet presenterte vi Langer (2011/2017) sine fasar der elevane byggjer førestillingsverder gjennom lesinga av skjønnlitteratur. Ho seier at når vi les ein tekst og byggjer oss førestillingsverder i fasar, er lesaren som oftast i den første fasen berre i byrjinga av lesinga, når teksten er ukjent og ein treng å få kunnskap om kva for slags tekst det er. Likevel hender det oftare at ein er i den første fasen viss teksten er veldig vanskeleg å lese. Det kan vere fordi teksten ikkje gjev meining eller at ein sporar av, noko som kan kome av hendingar i teksten som verkar overraskande på lesaren eller det kan vere ukjende ord som krev oppklaring (Langer 2011/2017, s.38). Sjølv om elevane rører seg att og fram mellom dei fire fasane, er eit funn i vår studie at dei ofte er i fase ein, altså at dei brukar mykje tid på å stå utanfor og klive inn i teksten. Eit anna funn er at vi minst like ofte er heilt utanfor teksten. Sidespora vi tek når vi er utanfor teksten opplever vi som nyttige, dei rommar mykje språking, språklæring, kulturkunnskap, erfaringsutveksling og relasjonsbygging. I økta vi no skal presentere vil vi sjå på korleis elevane rører seg mellom fasane og byggjer nye førestillingsverder gjennom dei litterære samtalane, og kva for stillas som er nyttige og nødvendige for å kunne gjere det. I denne økta er vi ofte utanfor teksten, og vi skal sjå på kva som skjer da. Langer presiserer at i eit velfungerande klasserom tør elevane leggje fram tankar og meiningar som skil seg frå andre sine (Langer, 2011/2017, s. 80). Vi vil difor òg sjå på kva for rolle relasjonen mellom elevar og lærarar spelar for korleis samtalen utartar seg.

I utdraget som følgjer har vi kome til den trettande av seksten økter med litterære samtalar og vi skal snart til med oppslag trettitre i boka. Denne økta er på 90 minutt og Sohaila, Morad, Murteza og Milo er til stades, i tillegg til oss to. Milo har ikkje vore med i dei føregåande øktene og han er i fase ein. Han er klar til å klive inn i teksten. Det at det er fråvær i gruppa gjer at vi får repetert mykje, og før vi går laus på oppslag trettitre har vi ein lang samtale på om lag 40 minutt der vi pratar om det vi har lese så langt. Samtalen fungerer som ei oppsummering av mykje av det vi har lese, og hjelper eleven som har vore borte til å klive inn att i teksten. Dei andre, som er i fase to, får repetert og klargjort det vi har lese.

Milo som står utanfor teksten og er i fase ein, har behov for mykje hjelp og støtte for å kunne å klive inn. Elevane er ivrige og vil hjelpe Milo inn i teksten, og Sohaila vender seg til Morad og spør om ho eller han skal fortelje om det vi har lese. Morad svarar: "Nei, den

protokoll, lady first”, og det fører til latter. Dei er begge ivrige på å snakke, men her får altså Sohaila starte:

Sohaila: Ja, fra kone, kone kaste barnet på lufta? Ja, kone kaste barnet på lufta og drepe. Som denne bilde her. Ja, og det er Rikard, bli bekymret, kanskje har krigen, og han snakker med pappa og mamma, jeg hørte kona som drepte barnet i Madagaskar (...)

Eli: Var det på Madagaskar?

Sohaila: På Madagaskar, ja. Og andre bilde her, barnehjem, men her ikke som første bilde, det er her spesiell klede, black klede, og her på bildet, voksen barna, ikke som før. Kanskje noen bor lang tid, noen bor kort tid, og vi leste andre bildet her. Bilde fortelle om krigen, hva skjedde med krigen. Her krigen med katt og fuggel, her. Og drepe. Og her, som rer..

Eli: Reir, ja

Sohaila: Reir, og andre bilde, Rikard bli bekymret for pappa og mamma. Og han med negler...

I samtaleutdraget ovanfor ser vi at Sohaila er i fase to, ho er inne i teksten og har mange tankar om det teksten fortel. Når ho skal fortelje om det vi har lese tidlegare, blar ho seg fram og attende i boka, og viser bilda samtidig som ho fortel. Bilda i boka er ei god, og kanskje ei heilt nødvendig, støtte for Sohaila når ho skal forklare Milo kva vi har lese. I Anundsen (2020) sin studie kom det fram at elevane som mangla ei eiga bok å følgje med i da dei las romanen *Og* (Salinas, 2016) opplevde at dei ikkje greidde å engasjere seg i teksten slik dei ville ha gjort om dei hadde hatt boka framfor seg når læraren las høgt. Eit funn i vår studie er at elevane bruker boka aktivt heile tida, og at bilda i boka er særleg god støtte når dei skal snakke om innhaldet i teksten. Dette blir særst tydeleg for oss når vi ser på videooptak av dei litterære samtalanene.

Idealet er å leggje til rette for dialogisk undervising med samarbeid om læringsoppgåver, både elevane mellom, og mellom lærarar og elevar (Freire, 1968/2003; Alexander, 2020; Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 85). I klassesamtalar inviterer læraren elevane til deltaking som gjer at dei strekkjer språket (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 85). Sohaila er i fase to, ho kjenner godt innhaldet i det vi har lese, og tar ansvar for å formidle innhaldet til Milo som er i fase ein. Når elevane summerer opp innhaldet for dei som har vore borte er det ei rik anledning til å språke, og i tillegg er det ei verdsetting og ei anerkjenning av deira bidrag til ei felles forståing og meiningsskaping. Sjølv om Sohaila er mykje i fase to her, gjer tida og rommet ho får til å snakke at ho utforskar og utvidar førestillingsverda si og tolkar det ho har lese:

Sohaila: (...) Og her mange mennesker frå Madagaskar blir som be i ..., Hva heter?

Eli: I kirka

Sohaila: Kirka, ja, i kirka. Fordi kanskje ikke var mye krig etterpå. Krig stoppe.

Sohaila går her over i fase fire. Det er element i teksten som gjer at ho tolkar kva som har skjedd utan at teksten seier noko eksplisitt om det. At vi ikkje høyrer meir om krig, tolkar Sohaila som at bønene vart høyrd, og at krigen har slutta. Her kan ein tenkje seg at bakgrunn og kultur har noko å seie for tolkinga hennar, jamfør Smidt om kulturbestemte tomme rom (Smidt, 1999, s. 69). Om ein er sterkt religiøs vil det vere lettare å tenkje seg at ei bøn har ført fram enn det vil for ein ikkje-religiøs.

4.3.1 Å gi støtte der elevane er

Sohaila har fått ansvar for å fortelje Milo om det vi har lese, men vi ser at ho innimellom treng støtte for at det ho fortel skal bli forståeleg for han. I klasserommet legg vi til rette for mykje samhandling, vi har tillit til at elevane kan bidra i meiningsskapinga, og alle har ansvar for å hjelpe kvarandre med å skape meining i det vi les. I tillegg til at Sohaila vender seg til Milo når ho fortel med utgangspunkt i bilda, får òg Milo mykje støtte ved at Morad går bort til han og viser noko frå støtteteksten. Denne støtta frå medelevar kjem tydeleg fram i videoopptaka. Eli les opp att dei siste breva, og teiknar og illustrerer ord på tavla. Kjelaas og Fagerheim (2021) understrekar kor viktig det er at læraren ser på korleis hen kan leggje til rette for samhandling, aktivitetar, språkbruk og stillas, og at det er den sosiale og pedagogiske ramma, og ikkje eleven sin bakgrunn, som er nøkkelen til vellukka opplæring (Kjelaas & Fagerheim 2021, s.43). Det å kjenne til kva for fase elevane er i, er viktig for å kunne gje dei rett støtte i bygginga av førestillingsverder (Langer, 2011/2017). Her ser vi at både medelevar og lærarar brukar ulike ressursar og byggjer stillas for å støtte Sohaila i attforteljinga, og for at Milo skal bli med inn i fase to.

Vanskelege ord kan føre til at ein må vende attende til fase ein (Langer 2011/2017, s.38), og når vi snakkar om det vi las i den førre økta, kjem det fram at det er fleire ord i teksten som blir oppfatta som vanskelege og Sohaila er igjen i fase ein, og spør blant anna om kva eit *bønnemøte* er.

Eli: Ei bønn er det det mennesker sier til Gud

Sohaila: Ja, som be, å be

Siri: Ja, når du ber så sier du ei bønn. Å be er verb, sant.

Sohaila: Ei bønn. Å be. Vær så snill?

Eli: Ja, ja, men til Gud.

Desse oppklaringane av ord, og orda si meining, er noko som gjentek seg og er gjennomgåande i heile lesinga av boka. Sjølv om elevane er innom alle dei fire fasane i løpet av lesinga, gjer vanskelege ord at dei stadig må gå attende til fase ein for å få oppklaringar, som igjen gjer at dei kan klive inn att i teksten og historia den fortel.

Kva for fasar vi brukar og i kor stor grad vi brukar dei ulike fasane i bygginga av førestillingsverder vil av ulike orsakar variere. Det kan blant anna handle om struktur, innhald og språk, eller kor godt vi kjenner miljøet som blir skildra (Langer, 2011/2017, s.46-47). Å tenkje at førestillingsbyggjande skjer i fasar, kan hjelpe oss lærarar å tilpasse undervisinga til eleven der hen er. I dei litterære samtalanene finn vi at elevane er i ulike fasar til ulik tid, og dei treng difor ulik støtte for å kome seg vidare i førestillingsbyggjande. Sohaila er i fase ein, og verkar framleis litt usikker på omgrepet *bønn*. Ho og Morad snakkar på arabisk saman. Vi prøver å forklare både med å falde hendene, nemne bibelen og Fader Vår. Morad og Sohaila snakkar meir arabisk saman og dei kjem fram til ei felles forståing. Det viser seg at Sohaila trur at bøn og bønemøte er verb, og vi må fortsette med å forklare, at både *ei bønn* og *eit møte* er substantiv. Det er mykje språkopplæring og meiningsskaping ved hjelp av forklaringar, og transspråking i form av oversetting og kroppsspråk i denne sekvensen. Vi er saman i fase ein, og mange ressursar blir tatt i bruk for å skape meining. I tillegg til at vi får repetert sjølve innhaldet i teksten og forklart nye og vanskelege ord, brukar vi òg nyttige fagord.

4.3.2 Ut og inn av fasar, og lære nye omgrep i konteksten der dei førekjem

Eit førestillingsbyggjande klasserom er ein stad der ein lærer tekniske omgrep og ordforråd som ein del av interaksjonen i ein pågåande aktivitet (Langer, 2011/2017, s. 190). På ulike bilde vi har sett av Rikard tidlegare, ser vi at kroppsspråket fortel oss mykje om korleis han har det, for eksempel ved at han knyter hendene. Vi snakkar om at det kan bety at han er redd eller sint. Her følgjer ein sekvens om korleis vi kan vise følelsar på ulike vis:

Sohaila: Rikard blir bekymret for pappa og mamma. Og han med negler.. (Viser til at Rikard bit neglar).

Eli: Biter negler

Sohaila: Biter negler, ja. Og han gjør med hendene, det er veldig måte, det er for noen er bekymret (...).

Å vise følelse på ulikt vis kjem òg fram seinare i samtalen:

Milo: Ja, men det er noen som blir hvit. (Han viser med å stramme kjeven).

Siri: Ja, stram i maska.

Eli: Ja, og du ser musklene i kjeven.

Siri: Vet dere hva vi kaller det når vi uttrykker noe uten å bruke språk?

Milo: Nei.

Siri: Kroppsspråk. Vi bruker kroppen til å snakke.

Elevane er over i fase fire, dei les og tolkar Ask sine teikningar av Rikard der han viser eit tydeleg kroppsspråk. Dei skildrar det dei ser på bilda, men manglar sjølve omgrepet til å omtale det. For å forklare omgrepet *kroppsspråk* tar vi lærarane i bruk omgrepet sjølv; vi demonstrerer at vi er sinte, uinteresserte, glade, og sjokkerte. Det blir mykje latter og det er tydeleg at elevane forstår det som blir demonstrert. Vi får òg lurt inn litt fleire fagtermar ved å vise til at bilda er bildespråk og at dette skil seg frå tekst- og verbalspråk. Vi set ord på det elevane omtalar og får integrert språk og fag. Nye ord og omgrep blir lært i ein kontekst der dei førekjem, og ikkje lausrive frå samanhengen. Sekvensane der vi er ute av teksten er verdifulle sidesprang, elevane byggjer seg eit ordforråd knytt til samtalar om bilde og tekst. Dei utviklar eit språk og ein kompetanse som gjer dei i betre stand til å være aktive og delta i dei litterære samtalan. Omgrepet *kroppsspråk* ser ut til å ha sett seg, og vi skal sjå at det blir nytta av elevane i samtalar etter denne økta.

I løpet av denne samtalen går vi inn og ut av teksten, vi snakkar om Rikard sin situasjon spesielt, og om ungar og oppvekst meir generelt. Sjølv om Milo har vore mykje borte, og på grunn av det har gått glipp av mange oppslag og samtalar, ser det ut som om han her har klatra inn i teksten og forstår det han har fått fortalt av medelevar og lærarar. Han går no ut att av teksten og brukar fase fire der han tolkar det vi har lese og snakka om. Han har ei betraktning om det å bu på barneheim og leve utan foreldre:

Milo: Det er vanskelig fordi barna trenger råd fra foreldrene.

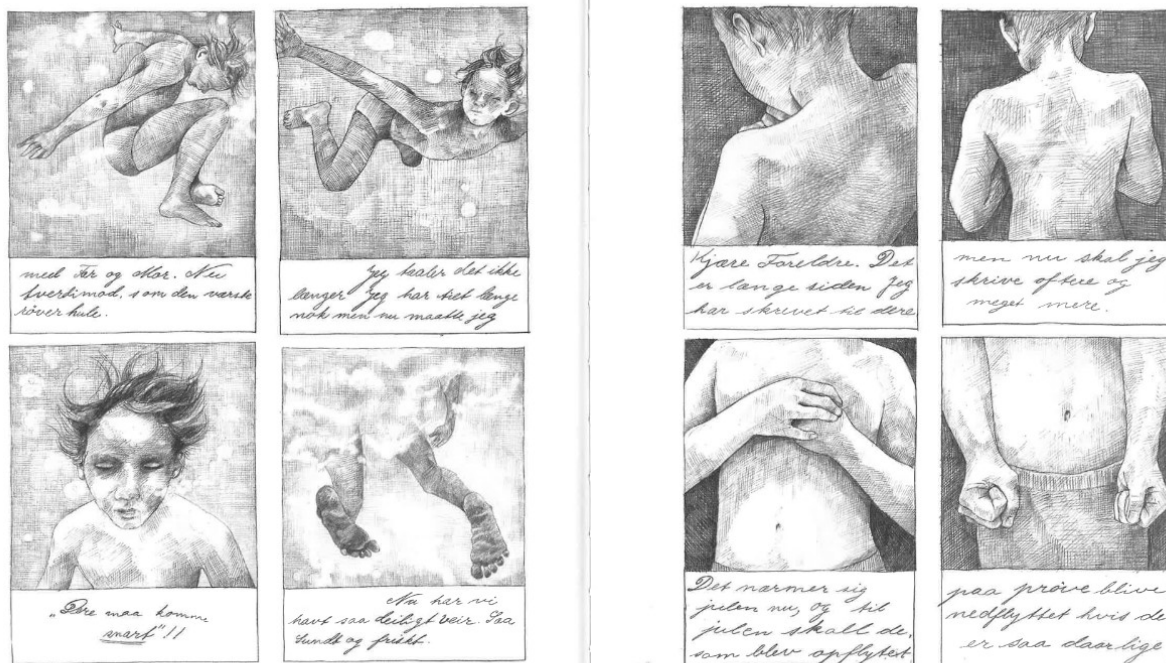
Siri: Og kjærlyghet og omsorg.

Sohaila: Omsorg ja.

Temaet er lett for elevane å kjenne seg att i, dei er alle fire foreldre og har sjølv vore barn og dei har difor tankar om dette som dei kan dele med oss og kvarandre. Vi snakkar om at vi veit mykje om dette i dag, at barn treng både omsorg, kjærleik og gode råd. Slik tek vi opp og verdset det elevane seier og har det med oss vidare inn i samtalen. Sjølv om Milo har vore mykje borte, har han ein bakgrunn og ei livserfaring som gjer det mogleg å uttrykkje egne tankar om temaet. Det å byggje på elevane sine erfaringar og kunnskapar vil gjere at dei har mykje å bidra med, og det mogleggjer at dei i større grad kan delta i samtalen, sjølv med avgrensa andrespråkskompetanse. I tillegg til at denne samtalen tek

opp eit tema som er viktig og aktuelt, er den ei god førebuing på det vi skal lese på det neste oppslaget.

4.3.3 Elevane er i ulike fasar



Endeleg er vi klare til å lese oppslag 33 som består av åtte bilde, fire på kvar side av oppslaget. På venstre side er det i øvste etasje to bilde av Rikard i heilfigur under vatn, og i nedste etasje er det ei teikning av Rikard frå brystet og opp og eit med berre føtene, begge under vatn. På høgre side i oppslaget ser vi i øvste etasje først eit nær bilde av Rikard som står halvvegs med ryggen til slik at vi ser delar av ansiktet og ei hand mot munnen. Det andre er eit halv nært bilde der vi ser Rikard bakfrå, frå hofta og opp. I nedste etasje er Rikard teikna framifrå, frå livet og opp til halsen, her held han hendene framom brystet, plassert sentralt i bildet. På det siste bildet ser vi litt meir av underkroppen, han har utstrekte armar med knytte never. På alle teikningane på høgre oppslag er Rikard naken på overkroppen. Teksten på venstre side er fortsettjinga på eit brev frå Rikard til foreldra, og på høgre side er byrjinga på eit nytt. Vi begynner med å sjå på og snakke om bilda på venstre side i oppslaget, og det er tydeleg at elevane les dei litt ulikt:

Sohaila: Bader kanskje.

Morad: Bade eller svøm?

Eli: Et barn som svømmer.

Morad: Jeg tror den svømmer.

Siri: Det ser ut som han er under vann i hvert fall.

Morad: Ja, under vann.

Siri: Hvordan ser vi det? At det er under vann?

Milo: Det ser ut som vinter?

Siri/Eli: Ser det ut som vinter? Ja?

Siri: Du tenker at det kan være snø? Eller?

Milo: Jeg tror.

Sohaila: Nei, det er vann.

Eli: Ja, bobler i vannet.

Siri: Når du slipper ut luft blir det bobler.

Morad og Sohaila: Bobler, ja, bobler.

At elevane les bilda ulikt, skuldast at dei er i ulike fasar. Milo er i fase ein og har ei oppfatning av at det er vinter, og at boblene vi ser under vatnet er snø. Dei andre er ikkje enige i det Milo seier, dei meiner at det er luftbobler i vatnet. Ei forklaring på at han les bilda annleis enn dei andre elevane kan vere at han har vore mykje borte. Det kan difor hende at han både er litt ute av historia og at han manglar den treninga og kompetansen dei andre har fått i å lese bilde. Sohaila er rask med å slå fast at det er vatn. Her kunne vi gjort meir for at Milo skulle utvida responsen og utjupa kva han meinte. Ved å styre samtalen i større grad kunne vi be dei andre vente med responsar, og stilt fleire og meir direkte spørsmål til Milo, men det vart ikkje gjort. Vi ser at omgrepa å *bade*, *bading* og *svømmer* blir brukt, vi går ut av teksten og Eli spør om elevane likar å bade.

Interaksjonen og dei ulike erfaringane som blir delt i klasserommet påverkar byggjande av førestillingsverda vår (Langer 2011/2017, s. 67). Ofte når vi trer ut av teksten deler elevane noko frå sin eigen bakgrunn og frå egne erfaringar, og det gjer dei her òg. Vi snakkar om svømming og bading, og elevane får fortelje om kva for erfaringar dei har med dette. Morad seier at han kan svømme, Milo seier han svømmer litt og Murteza seier han er ein fisk. Her spelar vi på det han seier og får nemnt eit vanleg uttrykk; *som fisk i vatn*. Sohaila seier at ho ikkje likar å bade, ho er redd for vatn. Ho har vore det heile livet, og seier ho er redd for å døy når ho er i vatn. Eli fortel om Siri som elsker å bade og badar sjølv når det er kaldt ute. Elevane synest det høyrst rart ut og undrar seg og spør mykje. Igjen er vi på eit sidespor og ute av teksten. Vi pratar saman om egne opplevingar og erfaringar, koplar desse til teksten og byggjer oss slik nye førestillingsverder.

I følgje Cummins (2017) er relasjonen mellom elev og lærar viktig for ei effektiv undervising, og ekstra viktig for andrespråkselevar med ein annan kulturbakgrunn enn det dei møter i skulen. Det at elevar opplever at deira erfaringar og identitetar blir verdsett og bekrefta vil føre til at dei i større grad investerer i skulen (Cummins, 2017, s.17). Opplevinga vi har av stadig å vere på ulike sidespor frå teksten er at det i tillegg til mykje språking skjer noko anna som har ein minst like stor verdi, at elevane og vi blir godt kjende med kvarandre. Dette har mykje å seie for den lette og gode stemninga som er i klasserommet gjennom heile perioden, og er ein føresetnad for at elevane skal delta i samtalene. Dette kjem òg fram i intervjumaterialet og når Morad blir spurt om korleis han opplevde det å lese boka saman i klassen svarar han:

Morad: Ja, det var en familiemiljø når vi hadde lest (latter). Ja, det var ikke bare lærere og elev, det var som en familie som leser til hverandre. Hvis vi sammenligner, så sammenligner jeg med en regndag, en dag med mye regn. Familien har en frihelig for eksempel, de drikker te og forteller litt om boka, de hadde vært sammen.

Eli: Ja, det var et fint bilde, ja.

Morad: Og som sagt, familiemiljø, ikke klasse miljø når vi forteller. Det betyr mye for å snakke synes jeg.

Eli: Ja, mmm.

Morad: Det var smart av Eli og Siri at de ga et god miljø for å snakke og fortelle litt om boka.

Cummins (2017) seier at elevane sin framgang er meir avhengig av samspelet mellom elevar og lærar enn metodane som blir nytta i undervisinga (Cummins, 2017, s.165). Morad uttrykkjer at stemninga i klasserommet og relasjonen mellom elevar og lærarar er viktig for at elevane vil investere i opplæringa og delta i samtalene. Det ser slik ut som om vi har lykkast i å skape dei pedagogiske rammene som er viktig å tenkje på for andrespråklærarar (jmf. Kjelaas og Fagerheim, 2021). No kan det sjølvstundt vere at Morad er ekstra positivt innstilt og lite kritisk fordi det er vi to som intervjuar han, og at han difor ikkje gir det heile og fulle bildet av opplæringa.

4.3.4 Å vere i fase ein, lære nye ord og ta dei med seg inn i førestillingsverda

I repetisjonssamtalen vart omgrepet kroppsspråk introdusert, og Sohaila, som er inne i teksten, i fase to, tek omgrepet i bruk att når vi ser på bilda på høgre side i oppslaget:

Sohaila: (...) og jeg ser her etter han bade, i vannet, har som stress, ja fordi han bruker hendene.

Siri: Der gjør han sånn igjen, mmm.

Sohaila: Det er som - kroppsspråk.

Eli: Kroppsspråk ja.

Siri: Bruker kroppen til å snakke.

Eit forståeleg innputt tidlegare i økta gjer at Sohaila her kan bruke omgrepet sjølvstendig i eit forståeleg utputt når ho skal skildre det ho ser i den litterære samtalen. *Kroppsspråk* er kanskje ikkje det omgrepet ein først og fremst tenkjer seg førekjem ofte i samtalar om litteratur, men i samtalar om teikneserieromanar vil det kunne vere eit nyttig omgrep å kjenne til. Som vi har nemnt tidlegare må elevane ofte bruke fase ein fordi dei stadig møter ukjende ord og omgrep. Den språklege støtta elevane får undervegs, med forståelege innputt, vil føre til eit meir presist språk, og gje elevane reiskap til å uttrykkje seg med forståelege utputt både i dei litterære samtalanene og i andre samanhengar i livet. Når det gjeld bygging av førestillingsverder, vil det auka ordtilfanget gjere at elevane gradvis har mindre behov for å gå ut av teksten og vere i fase ein.

Sohaila er i fase to og ho koplar bilda til tidlegare lesing og tolkar dei slik at Rikard er stressa eller lei seg fordi han saknar foreldra, og vil at dei skal kome heim. Morad er òg i fase to, men han er berre til dels eining med Sohaila, han trur i tillegg at Rikard er bekymra for ein annan gut på barneheimen som han er redd for. Dette koplar han sannsynlegvis til eit tidlegare oppslag der teikningar viser Rikard i ein slåsskamp. Dette er ikkje noko som kjem fram i eit brev. Dei visuelle modalitetane fortel med andre ord noko anna og meir enn den verbale modaliteten, og fungerer utvidande for Morad si førestillingsverd. Etter at elevane har kommentert alle bilda på oppslaget les Eli teksten som står under. I brevet fortel Rikard om kor trasig han tykkjer det er å bu på Solbakken, at det slett ikkje er som ein heim, men meir som ei røvarhole. Vi brukar ei god stund på å oppklara både *røvar* og *hole*:

Siri: Røverhule.

Morad: Hva betyr den?

Siri: Vet dere hva røver er? Banditt?

Eli: Tyver (Eli teiknar på tavla)

Morad: Ååå den hus til røv.

Siri: Ikke rev, men røver.

Eli: Røverhuset kanskje, i Kardemomme by.

Vi er attende i fase ein og mange ressursar blir sett i spel for å skape meining og føre oss vidare i førestillingsbyggjande.

Når vi koplur teksten til noko vi kjenner att frå andre verk, er vi i fase fire (Langer 2011/2017 s.41-42). For å klargjere omgrep og røre oss vidare koplur vi teksten til tidlegare leseerfaringar, og er no i den fjerde fasen. Klassen har lese *Folk og Røvere i Kardemommeby* av Torbjørn Egner (1979), og veit at Kasper, Jesper og Jonatan er røvarar. Men *hole* er framleis eit ukjend omgrep og vi bruke fase ein att:

Siri: Og hule, vet dere hva det er?

Sohaila: Hule som.. (Blir avbrutt av Morad som snakkar arabisk) ja, som hull i jorda.

Siri: Eller i fjellet, ei hule.

Samtalen om *hole* held fram, vi treng å finne eksempel for at elevane skal forstå omgrepet. Vi snakkar om at det bur dyr i holer, men at det før òg kunne bu folk der, og Steinalderen blir nemnd av Morad. For å få elevane inn på sporet viser Eli til Kasper, Jesper og Jonatan, som levde åleine, men etter å ha redda dyra til Tobias kunne gå ute blant vanlege menneske, og ikkje trengte å bu bortgøymd og for seg sjølv i ei "røvarhole". Elevane responderer i form av latter og stadfesting med "ja", "mmm", "sant". Dette er enda eit eksempel på at ukjende ord gjer at ein er i den første fasen att. Vi må gå ut av sjølv teksten og bruke andre tekstar for å få finne meining. Her er det ikkje berre sjølv ordet dei forstår, men med å knyte det til tidlegare tekst forstår dei sjølv konnotasjonen med ordet. Det går opp for dei kva Rikard eigentleg meiner når han seier at Solbakken er som ei *røvarhole*, og elevane er igjen i fase to.

4.3.5 Fleirstemmigheit som ein ressurs i bygging av førestillingsverder

I Langer sin teori om bygging av førestillingsverder omhandlar fase tre ei revurdering av ei førestillingsverd vi har før vi les ein tekst, og at vi i denne fasen får ei ny innsikt (2011/2017, s.40). I samtaleutdraga som vi no skal presentere ser vi at tematikken som teksten tar opp fører til ei fleirstemmigheit i klasserommet og vi skal sjå at elevane rører seg mellom ulike fasar. Eli les teksten på høgre side i oppslaget der Rikard fortel om at elevar som er flytta opp ei klasse på prøve skal vurderast om dei må flytte ned att. Undervegs i lesinga er det fleire av elevane som kommenterer at dei kjenner dette systemet frå heimlanda sine, og at det er vanleg der. Dei er i fase to og koplur teksten til egne erfaringar. Eli forklarar at det var slik i Noreg før, men at det er lenge sidan. Rikard seier ikkje noko i brevet om at han står i fare for å bli flytta ned, men teikningane til Lene Ask

viser ein gut med eit kroppsspråk som uttrykkjer mykje uro, og det er utgangspunktet for den vidare samtalen.

Eli: Hva sa du disse bildene viser, Sohaila? Hvordan ... Hva sier kroppsspråket til Rikard i bildene til Lene Ask?

Sohaila: Han har kroppsspråk for å bli sint, og han blir ... skriver mer og mer til foreldre, og for de kommer snart, fordi han kjenner snart nærmere jul, nærmere eksamen, ja og kanskje han vil å komme sammen med foreldrene sine, eh, før jul eller før eksamen, ja det er bedre for han (...).

Sohaila er i fase to, ho brukar kunnskap frå det ho har lese til å bygge vidare på førestillingsverda si. Det står ikkje noko om at han saknar foreldra i dette brevet, men ho koplar det til førre brev, på venstre side i oppslaget, der Rikard har bedt foreldra om å kome heim snart. Ho les kroppsspråket til Rikard som at han er sint eller frustrert, og at han vil at foreldra skal kome heim. Eli prøver å leie elevane inn på det som blir sagt i dette brevet:

Eli: Og han skriver at nå skal de elevene som har fått gått opp på skolen, hvis de ikke er så flinke så skal de gå ned nå. Kanskje er han redd for at han må gå ned? Hva sier du, Milo? (Eli merker seg at Milo vil seie noko).

Milo: Det er så vanskelig for han, eh, og gjør eksam, når du har mye å tenke, det er så ... du kan gjøre feil.

Milo er i fase fire, han tolkar det han les i teksten, og kanskje er det egne erfaringar han brukar i tolkinga av oppslaget. Han tenkjer at alle bekymringane til Rikard gjer det vanskeleg for han å gjennomføre eksamen. Han får stadfesting på det han seier:

Eli: Ja, når du er bekymra, da er det ikke lett å..

Milo: Nei

Sohaila: Og tenker på eksam å..

Vi er i fase fire og diskuterer tematikken som boka tar opp. Siri stiller spørsmål om korleis dei trur det er for eit barn å bli flytta ned ei klasse, å ikkje få gå i klasse med dei som er jamaldra. Sohaila er rask med å svare, og ho uttrykkjer ei dobbeltheit, at det kan opplevast som vanskeleg for barn som må flytte ned, men at det kan vere nødvendig for at dei skal vere på rett nivå i opplæringa. Da det er eit viktig prinsipp i det norske skulesystemet at ungar skal følgje klassen dei høyrer til aldersmessig, vil vi gjerne debattere dette vidare med elevane.

Siri: Hva tenker du Milo, hvis du blir flyttet ned når du er barn?

Milo: For meg ikke så vanskelig, for det blir bedre når jeg tilbake ... i år?

Siri: Ja, går tilbake et år, ja.

Milo: Det kan være bra, for å forklare.

Eli: For å få forklaring, ja.

Milo: Men for barn det kan være òg; hvorfor jeg, huff ja.

Siri: Ja, og hvordan tenker de andre barna?

Sohaila: Dårlig. Han er dårlig

Eli: Du er dum sier vi i Norge.

Milo: Jeg er så dum

I teorikapittelet såg vi at Smidt kritiserer Iser sin bruk av tomme rom, og hevdar at kulturelle kodar gjer at vi ser ulikt på kva som er tomme rom (Smidt, 1999, s. 69). Ein norskfødd sekstenåring vil kanskje reagere meir på at ungar blir flytta ned ein klasse enn nokre av elevane i denne gruppa gjer. Dei kjenner att systemet frå heimlanda sine, og dei opplever ikkje dette som framandt. Det er difor naturleg at dei les teksten på ein annan måte enn det vi gjer. Slik har Smidt eit poeng, vår kulturelle bakgrunn vil ha innverknad på kva vi oppfattar som framandt og ukjent i det vi les, kva som er tomme rom, og kva vi fyller dei med.

Hensikta vår i denne samtalen er ganske tydeleg, samtidig som vi forsvarar det norske systemet med aldersinndelte klassar framfor nivådelte, vil vi at elevane skal reflektere rundt korleis det kjennes for eit barn som ikkje får gå i lag med klassekameratane sine. Sjølv om dei to elevane som deltek i samtalen på dette tidspunktet er einige om at det ikkje kjennest bra for eit barn å bli flytta ned, er dei ikkje overtydde om at det ikkje er til det beste. Milo går ut av teksten og nemner sitt eige barn som eksempel:

Milo: Når man, for eksempel jeg har (nevner barnets kjønn og klassetrinn og kva for trinn hen skal opp i neste år), så jeg tror det er vanskelig når [personleg pronomen] blir opp hvis det er noe [personleg pronomen] ikke kunne ... på kanskje videregående.

Milo uttrykkjer ei bekymring for barnet sitt, han er redd det vil få konsekvensar i seinare skulegang viss han ikkje meistrar det han burde på det klassetrinnet han er i dag, og at det difor kan vere ein fordel å gå opp att eit år. Vi brukar mykje tid på å snakke om systemet i Noreg, at det er læraren sitt ansvar å støtte og hjelpe alle i klasserommet slik at dei kan gå

vidare til neste klasse. Og at dei aller fleste kjem seg gjennom skuleløpet med den støtta dei får. Både Milo og Sohaila viser til erfaringar frå heimlanda sine der det hender at barn må gå i same klasse i fleire år, og dei er einige om at det ikkje kjennest bra for barna det gjeld.

I fase tre stig vi ut av teksten og vurderer det vi tidlegare har tenkt og meint, og koplar det til nye innsikter som vi får gjennom lesinga og samtalar om kva andre tenkjer om det vi les. I denne fasen kan litteraturen og den nye innsikta få oss til å endre oppfatningar (Langer 2011/2017, s.40). Det er ikkje sikkert at Sohaila og Milo har endra synspunkt, men gjennom lesinga av bilda og samtalen om kroppsspråket til Rikard viser dei at dei har empati og forståing for den vanskelege tematikken som blir tatt opp. Det dei har tenkt og sagt tidlegare, om at det kanskje er best å gå ned eit trinn og vere saman med dei som er på same nivå, blir tatt til vurdering, og det dei har tenkt før er kanskje ikkje det same som dei tenkjer etter diskusjonen i gruppa.

Kathryn M. Pierce og Carol Gilles (2008) skriv at samtalar støttar læring, og at ein i eit klasserom bør leggje til rette for ulike typar samtalar, òg kritiske samtalar. At samtalen er godt egna for å diskutere haldningar og kontroversielle tema blir bekrefta av Kjelaas og Fagerheim (2021, s.76). Morad som vanlegvis er ein av dei mest aktive i samtalanene, er taus i heile denne sekvensen. Uttrykket han har i ansiktet kan tyde på at han er ueinig i det vi har sagt, og Eli vil ha han i tale:

Eli: Er du ikke helt enig, Morad? Du ser litt sånn skeptisk ut.

Her kjem Morad med ei lengre utgreiing om at han har lese psykologi, og at han gjennom det har forstått at barn som ikkje heng med eller forstår må hjelpast der dei er. Han meiner at elevane ikkje skal flyttast opp til neste klasse før dei er på rett nivå og kan alt det dei skal i alle fag. Milo prøver å bryte inn:

Milo: Kanskje Morad mener han må være flink til å flytte til andre klasse, ok, men..

Morad: Ja, den er..

Milo: Ok ... (ler litt) men..

Morad: Ja den veldig veldig viktig, stopp, barna stopp. Forstår ikke, ok, den bra, men nå forstår mer, etterpå flytter til opp, men system i Norge, bare litt, flytter til opp, til opp, til opp (...).

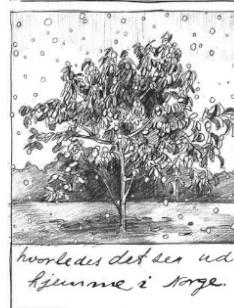
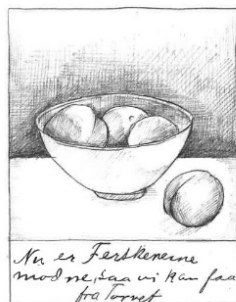
Morad er tydeleg på at han er ueinig med det norske skulesystemet, og held på meininga si. Han tykkjer ikkje ein bør gå vidare før ein er klar for det og er på det nivået ein skal vere i

opplæringa. Eli ler og seier: «Ja, ja, men det er det systemet vi har». Ho forklarar vidare at det kjem vi nok til å ha i framtida òg, for *det* handlar nemleg om psykologi. Samtidig som det var viktig for oss å bryte meiningar mot kvarandre og oppretthalde fleirstemmigheita i klasserommet, var det òg viktig å grunnngje skulesystemet i Noreg, at dette er tufta på kunnskap som vi ikkje kan sjå bort frå. Elevane må erfare at tankar dei har som ikkje stemmer overeins med verdiane det norske samfunnet er bygd opp rundt, blir stilt spørsmålsteikn ved, og at vi som er lærarar forfektar eit syn og haldningar som er i tråd med opplæringslova og læreplanverket. I eit klasserom der det er trygt å ytre seg finst det rom for slike meiningsbrytingar, og det opplever vi her.

I eit klasserom der ein byggjer førestillingsverder lærer elevar mykje på mange ulike nivå, og dei ulike elevane kan lære ulike ting. Det kan til dømes vere strategiar for å forstå, undersøkje og diskutere, og å stille kritiske spørsmål. For at ein klasse skal fungere hevdar Langer at elevane må tore å luften eigna tankar trass ueinigheit slik at dei ulike perspektiva kjem i rørsle (Langer, 2011/2017, s.80). Det har vore viktig for oss at dei ulike stemmene skulle tre fram i den utforskande samtalen. Vi har fleire gonger understreka for elevane at det er lov å være ueinig både med medelevane og oss, og at usemje kan vere med på å gjere samtalen rikare, samt at vi kan lære av kvarandre ved å sjå ting frå fleire sider. Utdraget frå samtalen over er eit tydeleg eksempel på at klasserommet var ein trygg plass for fleirstemmigheit.

4.4 Litterær kompetanse

I denne delen vil vi presentere funn som er knytt til elevane sin litterære kompetanse og korleis denne kjem til uttrykk. Vi tek utgangspunkt i Blau (2003) sin modell for litterær kompetanse med dei tre delkomponentane *performative literacy*, *tekstuell literacy* og *intertekstuell literacy*. Dei fleste funna vil vere knytt til delkompetansen *performative literacy* og dei sju kjenneteikna ved ein kompetent lesar, men vi viser òg fram funn som er knytt til dei to andre delkomponentane i modellen. Dei sju kjenneteikna ved ein kompetent litteraturlesar innanfor performativ literacy er ifølgje Blau (2003): kapasitet til å halde ut og vere fokusert, vilje til å utsette konklusjon, vilje til å ta risiko, toleranse for fiasko, toleranse for paradoks, usikkerheit og dobbeltheit, å vere intellektuelt raus og tole å ta feil, og å ha ein metakognitiv bevisstheit. (Blau, 2003, s. 211)



4.4.1 Tolerante og uthaldende lesarar

Vi har kome til det 16. oppslaget i *Kjære Rikard* og vi er inne i den femte leseøkta. I klasserommet er Sahra, Murteza og Morad til stades, saman med oss. Oppslaget vi skal lese består av 7 bilde, tre på venstre side i oppslaget og fire på høgre side. Under bildene finn vi ein del av eit brev som misjonær David Jakobsen har skrive til dei tre barna sine Rikard, Elisabeth og Jakob. Byrjinga av brevet leste vi på førre oppslag, og slutten av brevet står på oppslaget etter dette. Elevane blir først bedne om å sjå på bildene og dele det dei tenkjer med resten av gruppa. Teksten under bildene er foreløpig ukjend for dei. Bildene på venstre side fører

ikkje til så mykje undring, og elevane flyttar seg raskt over til høgre side i oppslaget. I øvste etasje viser det første bildet eit ferskentre på nært hald, medan det andre bildet viser eit ferskentre på avstand. Bilde tre og fire, i nedste etasje, viser det same treet, men no med store snøfiller i lufta. Samtalen som følgjer viser korleis elevane søkjer å finne mening i det vi ser:

Murteza: Den snø ...

Siri: Ja, her ser vi snø.

Eli: Tror dere det snør på Madagaskar?

Morad: Nei, nei.

Eli: Nei. Hvorfor?

Murteza: Ikke Madagaskar, den i Norge.

Eli: Men vi har ikke ferskentre i Norge.

Morad: Nei, Norge har ikke.

Eli: Hva kan det være da?

Morad: Kanskje før ikke nei, men kanskje nå, kanskje.

Siri: Fersken?

Morad: Ja

Det følgjer ein lengre samtale om dette, at det ikkje stemmer med eit ferskentre og snø saman. Elevane tenkjer konkret og prøver å finne plausible forklaringar på kvifor det er bilde av eit ferskentre med snø, og det blir blant anna foreslått at det kan ha vorte dyrka fram i drivhus. Elevane brukar lang tid, og dei undrar seg mykje i byggande av ei førestillingsverd når vi les bilde med ferskentreet og snø. Samtalen ber preg av at dei er usikre og dei har mange spørsmål. Bilda stemmer ikkje med verkelegheita dei kjenner. Elevane prøver å forstå det dei les, og her er det mange tomme rom som skal fyllast med mening og innhald. I følgje Blau (2003) er toleranse for det tvitydige, det paradoksale og det usikre til stades hos den kompetente litteraturlesaren. Det er ikkje tvil om at ferskentreet med snø er eit paradoks, og at det er ei dobbeltheit i bilde. Det paradoksale i bilde skapar usikkerheit, og det er vanskeleg å finne ei forklaring på kva dette betyr. Iser (1970/1981) seier at ubestemttheita og dei tomme romma i ein tekst kan vere så store at lesaren gir opp og legg vekk teksten. Det skjer ikkje her. Elevane er engasjerte i meningsskapinga og deltek aktivt i samtalen. Dei spør, lyttar og bidreg med eigne innspel. Dei viser slik ein litterær kompetanse ved å vere tolerante for det som verkar så ukjent og uforståeleg, og samtalen om ferskentreet med snø varar i tolv minutt.

Iser meiner dei tomme romma og ubestemtheita i teksten er ein føresetnad for at lesaren skal engasjere seg i han (Iser, 1970/1981). Funn i vår studie bekreftar at dei tomme romma fører til mykje engasjement hos elevane, og dei deltek aktivt i litteratursamtalen. I denne sekvensen viser elevane at dei oppfyller enda eit kriterium i Blau sin modell for den kompetente litteraturlesarar: å ha kapasitet til å halde ut og ha ei fokusert oppmerksamd i lesinga (Blau, 2003). Dei prøvar å forstå og skape mening sjølv om bilda er både forvirrande og uforståeleg, og dei legg ikkje vekk teksten sjølv om han er vanskeleg. No kan det sjølvstøtt vere at dei er ekstra uthaldande fordi dei kjenner på at det er forventet av dei som vaksne elevar, og kanskje vil dei ikkje opponere mot oss lærarane som har valt ut teksten. Vi opplever likevel at det er eit stort og ekte engasjement, og dei verkar oppriktig interessert i å utforske og finne mening i det uforståelege.

Å gjennomføre litteraturundervising som hjelper elevane til å øve opp eit litterært tenkjande krev at læraren er godt førebudd. Det at vi har lese teksten og diskutert han på førehand gjer at vi er oppmerksame på kva det er med teksten som kan opplevast som tomme rom, og kva som kan vere uforståeleg for elevane. Vi forstår at bildet av ferskentreet vil vere eit eksempel på motstand i teksten og skjønner at det kan bli nødvendig med hjelp for å tolke dette.

4.4.2 Tekstuell literacy - å tolke eit bilde med paradoks

Eit viktig prinsipp i opplæringa er at læraren gir elevane tilgang til kunnskapen hen sit inne med (Blau, 2023; Langer; 2011/2017; Mariani, 1997), og i denne konteksten gjeld det å gi elevane tilgang til læraren sin kunnskap i litterært tenkjande. For å hjelpe elvane fører vi samtalen vidare og bort frå det bildet heilt konkret viser, og Eli påpeikar at David Jakobsen sit på Madagaskar og skriv til barna som er i Stavanger, og at han sannsynlegvis tenkjer på dei når han skriv. Fleire minutt ut i denne samtalen utbryt Morad: "I hodet, Ahh, okeeeey Ahhh, jaaaa, ja, ja". Som vi ser er det berre litt støtte frå læraren som skal til for at Morad ser bildet som noko meir enn det teikninga viser heilt konkret. Han fortsett og utdjupar det han tenkjer: "Ja, kanskje den bare drømme, den bare drømme (...) han bare ser på hjernen, fersken og snø sammen". Her ser vi at Morad viser det Blau (2003) omtalar som *tekstuell literacy*, han analyserer og tolkar det han les. Denne kommentaren frå Morad blir utløyssande for den vidare samtalen som omhandlar nettopp analyse og tolking. Vi snakkar om at ein kan ha eit bilde berre i hovudet, at ein kan sjå på noko konkret, men likevel førestille seg noko anna. Læraren sett Morad på sporet slik at han aktiverer sin eigen *tekstuelle literacy*. Det var ikkje slik at elevane ikkje var klar over at ein kan tolke eit bilde annleis enn det det konkret viser, dei måtte berre settast på sporet og kople det til lesinga. Slik kan ein med berre litt støtte frå læraren hjelpe elevane til å aktivere deira litterære kompetanse.

4.4.3 Intertekstuell literacy - å kjenne att eit poetisk språk

Når dei først vart sette på dette sporet blei òg tidlegare litterære erfaringar aktivert og vist:

Morad: (...) jeg tror den som en dikt.

Eli: At bildene er som et dikt?

Morad: (...) Kanskje snakker om Eli. Eli er ei sol. (ler)

Eli: Du tenker at det er som en metafor?

Intertekstuell literacy er ein av dei tre delkomponentane i Blau sin litterære kompetansmodell, og vi har tidlegare nemnt at ein litterær kompetent lesar set det hen les i samanheng med kunnskap om tekstar og kulturar (Blau, 2003). *Intertekstuell literacy* er òg kunnskap om sjangrar, og i denne sekvensen handlar det om erfaringar med å lese språklege bilde som ein ofte finn i dikt. Klassen har før dette prosjektet lese dikt, og Morad hugsar eit vanleg verkemiddel i dikt. Han tar ikkje i bruk sjølv omgrepet *metafor*, men hugsar innhaldet i det. Det å beherske det kognitive og kunnskapsrelaterte skulespråket, som er ein del av ein sekundærdiskurs, er viktig for å lykkast i skuleløpet (Cummins, 2017). Her nyttar Eli konteksten og modellerer eit kunnskapsspråk, ho brukar fagtermen for å vise til det Morad tar opp. Dette kan vi seie har to funksjonar. I tillegg til å anerkjenne det Morad seier, blir fagtermen *metafor* integrert i samtalen og konteksten der den førekjem. Altså ikkje lausrive frå samanhengen. Det opnar òg for at elevane kan vise kunnskap dei har om litteratur:

Morad: Den dikt som *Vår beste dag*.

Eli: At det er et poetisk språk som i *Vår beste dag*?

Morad viser til ein tekst klassen har lese tidlegare, visa *Vår beste dag* av Erik Bye. Eli tar opp att det han seier, verdsetting, og knyt ein ny fagterm, *poetisk språk*, til innspelet. Kanskje er det denne verdsettinga som fører til at eleven motiverast til meir utviding, for han fortset:

Morad: Ja, han snakker om gitar, men ikke gitar, gitar og havet den forskjellig ting, den bare dikt.

Siri: Så du tenker at frukt er en metafor?

Siri koplar det Morad seier til teksten. Morad brukar tid på å forklare korleis han ser på frukt som ein metafor for ungar som veks og utviklar seg og han strekkjer språket sitt for å forklare oss korleis han tenkjer:

Morad: Den vokser, den veldig bra, kanskje om fremtid den voksen. Jeg tror den Jakob snakker om. Hvorfor tegner frukt, som barn, den frukt som barn.

Siri: At den vokser og utvikler seg?

Morad: Den voksne trær. Hvordan gjør skogen? Først vokser plante, etter voksen trær, etter voksen skogen.

Den utforskande litterære samtalen gir rom for å luften tankar og idear, for å fylle tomme rom og tolke det vi les. Det at vi ikkje har noko fasitsvar på korleis vi skal tolke det vi les, leier oss inn på mange sidespor. Ved å stille opne og autentiske spørsmål og ta opp det elevane seier, kan lærarane bidra til at elevane utvidar sine responsar, som vidare kan føre til ny tenking og sjølvstendig språkbruk (Gibbons, 2015; Kjelaas & Fagerheim, 2021; Kjelaas & Riis-Johansen, 2022, s. 116). Her ser vi at den utforskande litterære samtalen med spørsmål og opptak av det elevane seier har ført oss over frå det konkrete bildet av eit ferskentre med snø til å handle om språklege bilde og poetisk språk, og slik ført til utvida responsar. I tillegg til at elevane må strekkje språket for å gjere seg forstått, får vi integrert fagtermar i samtalen.

4.4.4 Vilje til å utsette konklusjon

Sjølv om vi i denne sekvensen har kome til ei nærmare forståing og fylt nokre tomme rom, er elevane enda på søking etter meining og særleg Murteza uttrykkjer dette:

Siri: Hva ville du si, Murteza, hvorfor er det frukt her?

Murteza: Fersken. Jeg ser i bilde fersken.

Eli: Fersken ja. Mmm.

Siri: Og så er det snø.

Murteza: Snø, jeg vet ikke..

Ein litterær kompetent lesar har kapasitet til å halde ut og vere fokusert, og hen har vilje til å utsette konklusjon (Blau, 2003). Vi har allereie brukt lang tid på å samtale om ferskentreet og snø, men Murteza heng framleis ikkje heilt med på det Morad har sagt om at bildet berre eksisterer i hovudet på David Jakobsen. Han gir seg ikkje og han søker å finne mening. Han greier ikkje å tolke mening ved berre å lese bilda, og han treng fleire forstålege innputt og oppklaringar. I følgje Nikolajeva og Scott (2006) kan prosessen med å lese ein teikneserieroman, det å gå fram og attende mellom bilde og tekst og frå del til heilskap, skildrast som ein hermenautisk sirkel. Spenninga mellom tekst og bilde kan skape tallause moglegheiter for samhandling, og når ein går frå den eine til den andre skjer det heile tida ei utvidande samankopling av forståing. Denne vekslinga mellom å lese tekst og bilde for å skape forståing er til stades gjennom heile studien vår, òg her. Murteza treng hjelp frå teksten for at han skal forstå, og vi må vi difor gje han den støtta.

Vi går til teksten og les vidare på brevet, teksten som står under bilda. Siri les høgt og forklarar nye ord og uttrykk undervegs. I teksten fortel David Jakobsen at dei har ferskentree på Madagaskar og det kjem fram at han undrar seg på om det er snø i Stavanger. Etter at vi har lest teksten ser vi at brevet er med på å oppklara mykje av det elevane, og særleg Murteza, ikkje forstod berre ved å lese bilda. Slik gjev samhandlinga mellom tekst og bilde, samt støtte frå lærarar og medelevar, ei større forståing av teksten. Når vi er ferdige med å lese, uttrykkjer elevane at dei no forstår bilda med ferskentreet og snøen betre og at dei synest at det er fint. Medan lesinga med ordforklaringar tar i underkant av to minutt, går samtalen om bilda føre seg i tolv minutt. Det viser at det var særleg dei tomme romma i bilda som ga oss eit godt utgangspunkt for ein utforskande samtale, ein samtale som inneheldt både ei felles meiningsskaping og ei moglegheit til rike språklege innputt og utputt. Ei erfaring vi gjorde oss med å lese bilda før verbalteksten er at det gir ein stor gevinst når det gjeld å få fram ulike tankar og idear, samt at det fører til mykje språking. Her viser elevane igjen litterær kompetanse ved at dei både har kapasitet til å halde ut og vere fokusert, og ikkje minst vilje til å utsette konklusjon, jf. Blau (2003).

4.4.5 Å sjå seg sjølv som lesar

Å ha ei metakognitiv bevisstheit på eiga lesing er i følgje Blau (2003) eit av dei sju trekk som kjenneteiknar ein kompetent lesar. Det inneber å sjå seg sjølv som lesar, og å vite kva som skal til for å forstå ein tekst. Det er særleg i intervjuet at vi får vite kva elevane tenkjer om teksten og korleis dei opplever si eiga lesing av den. Eit interessant funn knytt til metakognisjon, er at Morad i førlesingsaktiviteten seier at bilde i bøker berre er for barn, men i intervjuet i etterkant av leseprosjektet seier han at bilda ikkje berre gir mykje informasjon om teksten, men at dei òg opnar opp for samtale utanfor teksten. Her kan det sjå ut som om Morad har endra synspunkt, og han ser at bilde kan vere både viktig og nødvendig som støtte i eiga lesing og meiningsskaping. Vi har ein mistanke om at han ikkje

har lese ein teikneserieroman før, og at det er difor han i utgangspunktet tenkjer at dei ikkje er laga for vaksne. Sohaila og Murteza seier òg i intervju at bilda var til god hjelp for at dei skulle forstå handlinga. Sohaila kommenterer i tillegg at det er kombinasjonen av tekst og bilde som bidreg til auka forståing, når bilde er vanskeleg å tolke finn ho støtte i teksten, og motsett, når teksten er vanskeleg å forstå finn ho støtte i bilda. I intervju viser alle tre elevane metakompetanse, og uttrykkjer kva som skal til for at dei skal forstå teksten.

I eit andrespråksklasserom, som i alle klasserom, vil det alltid vere elevar med ulike erfaringar og kompetansar i å lese litteratur. Som vi såg i utdraget frå denne samtalen viste Morad større ferdigheit i å tolke bilda enn det Murteza gjorde, rett nok med litt støtte. Det kan sjølvstundt hende at språklege barrierar er med på å teikne eit slikt bilde, men med bakgrunn i det vi veit om elevane sine tidlegare leseerfaringar er det grunn til å tru at Morad har meir trening og har oppøvd seg ein høgare kompetanse i litterær tolking. Vi ser både i denne samtalen og i dei andre samtalanane at Murteza ofte les meir konkret.

Det som er eit heilt klart funn, er at alle elevane i studien vår viser litterær kompetanse ved å vere tolmødige, uthaldande og tole å opphalde seg i det usikre, jamfør Blau (2003). Dei òg lydhørde for kvarandre sine tolkingar og viser evne til å omvurdere tolkingane dei sjølv har gjort. Eit anna gjennomgåande trekk er at dei tør å ta sjansar, dei deler idear og tankar om teksten sjølv om dei er usikre på om dei har oppfatta teksten rett. I følgje Blau (2003) er vilje til å ta risiko, å kome med utsegn som blir oppfatta som uakseptable, eit av kjenneteikna på litterær kompetanse. Samtalen om ferskentreet innbyr ikkje til ein slik type samtale, men det gjorde utdraget frå samtalen under kapittel 4.1. Der ser vi at Morad uttrykkjer tydeleg at han er ueinig i det norske skulesystemet, og meiner at ein ikkje bør flyttas opp ein klasse når ein ikkje er klar for det. Under 4.1 ser vi òg at elevane viser at dei tviler og at dei har vilje til å endre meining i møte med teksten og i samtalen om den. Dette er òg eit trekk ved ein kompetent lesar (Blau, 2003).

Litterær kompetanse er noko som må lærast, som all anna kompetanse. For å hjelpe elevane til å tileigne seg litterær kompetanse må ein leggje til rette for at dei får øve. Gjennom høgtlesing og utforskande samtalar får elevar som ikkje er så røynde med å lese litteratur ta del i andre elevar og lærarar sin kunnskap. Det er likevel ikkje slik at dei med mindre litterær erfaring og kompetanse ikkje har noko å bidra med, og det er noko vi har fått bekrefte gjennom denne studien.

5. Avsluttande refleksjonar

Målet med studien var å sjå korleis vi kunne leggje til rette for integrert språk- og fagopplæring gjennom samlesing av teikneserieromanen *Kjære Rikard* (Ask, 2014) med vaksne andrespråkselevar. Vi ville undersøkje på kva måte både vi og elevane bygde stillas, for meiningsskaping, estetisk oppleving og språklæring, og korleis elevane sin skjønnlitterære og multimodale kompetanse kom til uttrykk.

I analysen ser vi at elevane viser litterær kompetanse i tråd med Blau (2003) sin kompetansemødel og tek i mot og gir språkleg støtte. For vaksne andrespråkselevar, som for alle elevar, er det verdifullt å få fordjupe seg i eit romanunivers, og få samtale om og undre seg over alt som skjer. Gjennom skjønnlitteraturen får dei tilgang til eit emosjonelt språk som dei kan ta med seg ut i livet. Vår analyse viser at det er mykje å hente i å ta seg god tid, og gi rom for refleksjon og utforsking. Ved å arbeide med den same teksten over lang tid skapast eit rom for djupnelæring, og det blir plass til å arbeide godt med både språk og litteratur.

Da vi nærma oss slutten av leseprosjektet var det fleire av elevane som uttrykte at det hadde vore ei fin oppleving å lese boka i lag. Dei undra seg over livet til Rikard, og lurte på korleis det hadde gått med han seinare i livet. Vi ser frå både dei utforskande samtalane rundt teksten, og elevane sine utsegn i intervjuet, at *Kjære Rikard* gjorde sterkt inntrykk. Livssituasjonen til både Rikard og faren David, og enkelthendingar i teksten, rørte ved elevane, samtidig som lesinga av teksten utløyste minner og refleksjonar rundt eigne livserfaringar. Morad sa i intervjuet: «[...] jeg synes denne boka må gå inn i undervisningen.» Slik kan vi slå fast at boka sette spor, og at det hadde vore ei estetisk oppleving for elevane.

Norskfaget er stort og læreplanen er omfattande. Det er mykje meir vi kunne ha tatt inn av norskfagleg innhald i arbeidet med *Kjære Rikard*. Vi kunne ha arbeidd meir med teikneserieromanen som sjanger og gått djupare inn i dei multimodale omgrepa og forholdet mellom tekst og bilde. Vi kunne òg ha sett nærmare på språket i breva frå slutten av 1800- og byrjinga på 1900-talet og kopla dette til språkutvikling. Å kople skriveoppgåver til lesinga er ein annan moglegheit. Sidan elevane våre er tidleg i norskopplæringa, og enda har ein avgrensa andrespråkskompetanse, var det heilt naturleg og nødvendig å velje bort noko. Arbeidet med skjønnlitteratur har stått i sentrum, men for å få til dette har språkleg støtte, av opplagde orsakar, vore ein sentral del av dette prosjektet.

Gibbons (2015) skriv om stillas for språk og læring, og da spesielt om kva lærarane kan gjere. Dette ser vi mykje av i studien vår, men i tillegg ser vi at elevane er svært aktive i å byggje stillas for kvarandre. I videoopptaka ser vi korleis dei samarbeider om å gjere

klasserommet trygt for alle, viser ei oppriktig interesse for medelevene sine refleksjonar og innspel, syner kvarandre ting i boka og i tekstheftet, hjelper til for å gjere innputten forståeleg for alle, og er med og leitar etter ord i språkinga. Vi lurar på om denne aktive deltakinga i kvarandre si meiningsskaping heng saman med at elevane er vaksne.

Walldén (2019) fann i sin studie at det språklege arbeidet i samband med lesinga av ein roman opna for både ei meir analytisk og djupare forståing av teksten. Dette samsvarar godt med våre funn, og vi kan leggje til at dei mange sidespranga utanfor teksten òg ga ei djupare forståing for tematikken. Der Langer (2011/2017) skriv om korleis vi byggjer oss førestillingverder i fasar når vi les ein skjønnlitterær tekst, handlar det mykje om korleis vi interagerer med teksten. Våre funn viser at vi òg byggjer ut førestillingsverdene når vi er utanfor teksten. For andrespråkselevane får ord, uttrykk og hendingar i teksten eit rikare innhald gjennom forteljingar frå eige liv, eller lærarane sine forklaringar, og vi blir ståande lenge og dveler ved enkelthendingar. I følgje Langer vil lesarar vanlegvis vere mest i fase to, der dei er inni teksten, les og byggjer ut si førestillingsverd, men for andrespråkselevane i studien vår er fase to ein plass dei er berre i korte periodar om gangen, på grunn av at språket blir for komplisert.

Vi innleia denne studien med å fortelje ei historie om ei katastrofal lesing av *Peer Gynt* i ein grunnskuleklasse for vaksne. Heldigvis, og med glede, kan vi fastslå at samlesinga av *Kjære Rikard* (Ask, 2014) ikkje vart den same katastrofen. Planlegging og tilrettelegging har alt å seie for ei vellukka samlesing av litteratur. Denne gongen gjekk vi grundig til verks både med å planleggje førlesingsaktivitetar, gjennomføringa av dei litterære samtalan og etterlesingsaktivitet. Vi opplevde særleg at dei utforskande litterære samtalan var ein heldig metode å bruke, både med omsyn til språk- og litteraturarbeid. I utforskande litterære samtalar kan ein bli kjent med nye måtar å tenkje og vere på, og få ta stilling til sine eigne førestillingar, haldningar og meiningar. Samtidig vil vi understreke at litterære samtalar med elevar som er så tidleg i norskopplæringsløpet bør vere lærarstyrt. For det første fordi det trengs mykje språkleg støtte for å halde samtalen i gang, og for det andre for å modellere korleis ein utforskande samtale om litteratur kan gå føre seg. Det er mykje å tenkje på når ein skal førebu og gjennomføre utforskande litterære samtalar med vaksne andrespråkselevar, men det viktigaste er at læraren er ressursorientert, at hen ser at elevane har mykje med seg som dei må få anledning til å vise og bli oppfordra til bidra med.

Sjølv om studien vår, med få informantar, er for liten til at vi kan generalisere ut frå funna, tenkjer vi at den er eit bidrag til forskning på korleis ein kan leggje til rette for integrert fag- og språkopplæring i grunnskuleklassar for vaksne. Opplevinga vi har hatt med å arbeide med litteratur og språk på denne måten gjer at vi trygt kan anbefale andre å gjere det same. Kanskje kan studien vår inspirere lærarar som driv med andrespråksopplæring til å finne ein eigna grafisk roman, sørgje for at alle elevane har ei eiga bok, og set i gang? Å lese kjære Rikard saman med elevane har i alle fall inspirert oss til å arbeide vidare med integrert språk- og fagopplæring. Vi har òg bestemt oss for å starte ein lesesirkel for vaksne andrespråksinnlærarar når vi no er ferdig med masteroppgåva.

Referansar

- Anundsen, L. (2020). Språket som grense og nøkkel: Møter med migrasjonsromanen *Og* (2016) i Grunnskoleopplæring for vaksne, *NOA norsk som andrespråk*, 36(1), 73-102
- Anundsen, L. (2021). Samtalesjangre i andrespråksklasserommet: Litteraturundervisning med vaksne grunnskoleelever, *Norsklæreren*, 45(3), 74-89
- Ask, L. (2014). *Kjære Rikard*. No Comprendo Press.
- Blau, S. (2003). *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth, NH: Heineman
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2(1), 1-28.
- Canagarajah, S. (2018). Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, 39(1), 31-54.
<https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- Chun, W. C (2009). Critical Literacies and Graphic Novels for English-Language Learners: Teaching Maus. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 144-153.
<https://doi.org/10.1598/JAAL.53.2.5>
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts* (Vol. 19). Multilingual Matters.
- Economou, C. (2015). Litteraturarbeite i ett svenska som andraspråksklassrum. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 9-20.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. (S. Lie, Overs.) De norske bokklubbene. (Opprinneleg utgjeve 1968).
- Gadamer, H.-G. (2010). Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk. (L. Holm-Hansen, Overs.) Pax Filosofi. (Opprinnelig utgitt 1990).
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hoel, T. L. (1995). Kommunikasjon og læring i grupper. *Uniped*, 18(3), 10-18.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-1995-03-02>
- Holseter, A. M. R., Bartsch, B., Lunde, H & Nygård, G. (2023). *Hvordan presterer flyktninger på skolebenken?* Statistisk Sentralbyrå.

<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/hvordan-presterer-flyktninger-pa-skolebenken>

Ibsen, H., Moen, H., Mairowitz, G. & Zane, D (2014) *Peer Gynt: Tegneserieroman*. Oslo.

Iser, Wolfgang (1981). Tekstens appelstruktur. I: M. Olsen & G. Kelstrup (red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning* (s. 102–133). (G. Kelstrup, Overs.) Borgen Forlag. (Opprinneleg utgjeven 1970).

Jewitt, C. E. (2011). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (red.). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.

Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk-og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.

Kjelaas, I. & Riis-Johansen, M. O. (2022) Samtale i andrespråksopplæringa. I I. Kjelaas & M. O. Riis-Johansen (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget.

Kjelaas, I., & van Ommeren, R. (2022). Innledning. I Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget

Krashen, D. S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nn>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>

Kunnskapsdepartementet (2021). *Læreplan i norsk for voksne innvandrere*. Fastsett som forskrift. <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Lareplan/lareplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Gyldendal.

Kverneland, Steffen (2018). *En frivillig død*. No Comprendo Press

Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. (A. Sörmark, Overs.). Daidalos. (Opprinneleg utgitt 2011)

Lothe, J., Refsum, C & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforlaget.

- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy*, XXIII (2).
<http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>
- McCloud, S. (2016). *Hva er tegneserier*. (A. Leborg, Overs.). Minuskel Forlag (Opprinneleg utgjeve 1993)
- Neteland, R & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (red.), *Master i norsk: metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Norton, B. (2010). Language and identity. I McKay, S. & Hornberger, N. H. (red.). *Sociolinguistics and language education*, (s. 349-369). Multilingual Matters.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pierce, K.M. & Gilles, C. (2008). From Exploratory Talk to Critical Conversations. I Mercer, N & Hodgkinson, S (Red.), *Exploring Talk in School: Inspired by the work of Douglas Barnes* (s.37-53). Sage.
- Postholm, M. B. (2007). Læreren som forsker eller lærer. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91(3), (s. 232-244). <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-03-05>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Salinas, V. (2016). *Og*. Cappelen Damm.
- Skaftun, A. (2009). Litteraturens nytteverdi. Fagbokforlaget.
- Smidt, J. K. (1999). En kritisk lesning av Wolfgang Iseres resepsjonsteori. I E. Maagerø og E. S. Tønnesen. *Tekstblikk*. Nordisk Ministerråd. TemaNord.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating Aquisition through Collaborative Dialogue. I J. P. Lantolf (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s.97-114). Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordna del - verdier og prinsipp for grunnopplæringa*. Fastsett som ved kongeleg resolusjon 1. september 2017.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 508-528. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Van Leeuwen, T. (2017). Multimodal literacy. *Metaphor*, (4), 17-23.
- Vygotskij, L. S. (1986/2001). *Tenkning og tale*. (T-J. Bielenberg, Overs.) Gyldendal akademisk. (Opprinneleg utgjeve, 1986)

Walldén, R. (2019). Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: Ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3-4), 35-60.

Warberg, S. (2018). Grafisk litteratur. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.) *Norsk 5-10: Litteraturboka* (s. 206-232). Universitetsforlaget.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*. 17(2), 89-100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjugal

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Løyve til å bruke bilda i *Kjære Rikard*

Vedlegg 4: Power Point-presentasjon til førlesing

Vedlegg 5: Utdrag frå teksthefte med forenkla tekst

Vedlegg 6: Vurdering frå Norsk senter for forskningsdata, NSD

Vedlegg 1: Intervjugal

Intervjugal

Materiale i intervjuet: Power Point-presentasjonen, tekstheftet og sammendragene fra seks av øktene.

1. Kan du si litt om hvordan det var å lese kjære Rikard i klassen?
 - Hvordan var din opplevelse?
 - Var det noe som gjorde inntrykk?
 - Hvilke følelser husker du at du hadde mens vi leste? Eksempel.
2. Det er ei vanskelig bok, kan du si om det var noe som var til hjelp for å forstå?
3. Førlesing med PP. Vi gikk gjennom en PP før vi begynte å lese (tid, sted, misjon, barnehjem og brev). Hadde dette betydning for leseforståelsen? I så fall hvordan?
4. Tilbakeblikk og oppsummering. Hva synes du om det? Var det nyttig, og i så fall hvorfor?
5. Tekstheftet, modernisert språk til oppslagene. Var det nyttig, i så fall hvorfor?
6. I begynnelsen leste vi teksten først, men så gikk vi over til å lese bildene først. Hvordan var det å lese bildene uten å kjenne teksten?
7. Synes du dere leste bildene forskjellig? Har du eksempel? Hva gjorde det med vår felles lesing?
8. Synes du at teksten og bildene sa det samme? Var det likt gjennom hele boka? Hva synes du om det?
9. Vi kan kanskje si at det er tre stemmer i boka, David og Rikard Jakobsen, og Lene Ask. Brevene er autentiske, og bildene er tolkninger. Hva tenker du om det?

10. Hvordan ville vi ha forstått teksten uten bildene, tror du?

11. Synes du vi har jobbet med språkinnlæring gjennom Kjære Rikard? Hvordan?

12. Lærer du språk på en annen måte gjennom skjønnlitteratur?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kjære Rikard. En litterær samtale»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan vi opplever en tekst gjennom en klasseromssamtale.

Formål

Siri Melkild og Eli Smisetfoss skal skrive en masteroppgave. Vi ønsker å lese og snakke om boka Kjære Rikard i 9. klasse ved Sunndal voksenopplæring. Vi vil se på hvordan litteratur virker på oss. Vi vil bruke omtrent seks norsktimer á 90 minutter høsten 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Unni Soltun Andreassen og Anne Berit Lyngstad er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å gjennomføre litteratursamtale med alle elevene i 9. klassen der du er elev.

Hva innebærer det for deg å delta?

Under samtalene vil vi ta lydopptak og film i klasserommet. Vi vil transkribere og anonymisere samtalene. Vi vil òg ha samtaler med en og en elev etter at klasseromssamtalene er ferdig. Disse samtalene vil vi òg transkribere og anonymisere. Opptakene vil bli slettet når masteroppgaven er levert og vurdert

Det er frivillig å delta

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

Samtalene i dette masterprosjektet har ikke betydning for karakterene dine på skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det betyr at vi ikke vil bruke navnet ditt, og at ingen skal kunne finne ut hvem som er med i samtalene.

- Det er bare Siri Melkild og Eli Smisetfoss som vi se og høre på opptakene.
- Opptakene blir lagret på en sikker plass, i tråd med reglene på NTNU

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Unni Soltun Andreassen ved NTNU, <tel:97080644>, e-post: unni.s.andreassen@ntnu.no.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, <tel:93079038>, e-post: 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

Siri Melkild og Eli Smisetfoss

(studenter)

Unni Soltun Andreassen og Anne Berit Lyngstad

(veiledere)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kjære Rikard. En litterær samtale» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i klasseromssamtale
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Løyve til å bruke teikningane i *Kjære Rikard*

Fwd: Bruk av bilder fra Kjære Rikard i masteroppgave



Eli Smisetfoss <elismisetfoss@gmail.com>

Til  Eli Smisetfoss

 Følg opp. Fullført fredag 24. februar 2023.

----- Forwarded message -----

From: **Lene Ask** <lenekunst@yahoo.no>

Date: Mon, Feb 20, 2023 at 12:21 PM

Subject: Re: Bruk av bilder fra Kjære Rikard i masteroppgave

To: elismisetfoss@gmail.com <elismisetfoss@gmail.com>

Hei Siri og Eli.

Takk for hyggelig forespørsel.

Så spennende at dere har brukt Kjære Rikard!

Dere får selvfølgelig lov til å bruke bilder fra boka i masteroppgaven. Det er en ære!

Lykke til med innsjutt.

Vennlig hilsen Lene.

Vedlegg 4: Power Point-presentasjon til førlesing



1



2

ung dame før – ung dame nå



3

Å misjonere- å drive misjon - å spre en religion
En misjonær - en som sprer en religion



4



5



6

Brev



Undertrykningen af de
hvad der er de Hovedbetingelser
for det norske. Men man vil dog
med Tilladelse til med Tjeneste
et fra reise hjem til Norge
i 1889 for et Besøg for at
fra Skive og derfra om mig
at restitueret vor Skattekiste
Hjælpe. Det er især min Betydning
og min egen minde i det Heltale
Hvem bringer mig til et punkt
med Ansigning om Hjemreise til
Lille.

Fiskerens den 28 Mai 1888
H. Christensen
9. Julestr.

7

Et oppslag



8

Barnehjem



9

Vedlegg 5: Utdrag frå tekstheftet med forenkla tekst

Tredje oppslag:



Til Hovedbestyren

I slutten av april ble vi gjestet av meslinger

Ja, ikke bare elevene på lærerskolen, men òg vår egen familie ble gjestet av den og vi slapp ikke fra den uten offer

Da våre barn på oppdragelsesanstalten i Antananarivo fikk ferie

i mot slutte av april, reiste jeg til Fisakana for å hente dem hjem i ferien.

Jeg møtte dem friske og raske og dro glad hjem med dem.

Hjemme fant jeg min hustru og våre to minste barn friske.

Vedlegg 6: Vurdering frå Norsk senter for forskningdata, NSD

erna /RP-gave inorsk fagdidaktikk / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

920383

Type
Standard

Dato

23.09.2022

Prosjektittel
Masteroppgave i norsk fagdidaktikk

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

Prosjektansvarlig
Unni Soltun Andreassen

Student
Eli Smisetfoss

Prosjektperiode

17.10.2022 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Meldes iema **ft**

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERN PRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

til med prosjektet!

