

Aurora Røe Barbakken
Sara Margrethe Hoftun Bjerksæter

En reise gjennom litteraturundervisningens potensial

En resepsjonsstudie av en gruppe
fjerdeklassinger sitt første møte med bildeboken
Reisen (Salinas, 2012)

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)
Veileder: Ann Sylvi Larsen
Mai 2024

Aurora Røe Barbakken
Sara Margrethe Hoftun Bjerksæter

En reise gjennom litteraturundervisningens potensial

En resepsjonsstudie av en gruppe fjerdeklassinger
sitt første møte med bildeboken *Reisen* (Salinas,
2012)

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)
Veileder: Ann Sylvi Larsen
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven har vi utforsket bildeboken *Reisen* både gjennom våre egne analytiske briller og gjennom brillene til en elevgruppe på fjerdetrinn. Bildeboken *Reisen* (2012) er skrevet av Veronica Salinas og illustrert av Camilla Engman. Den fungerer som vårt materielle utgangspunkt for å undersøke elevresponsen gjennom et undervisningsopplegg, med påfølgende elevintervjuer. Målet med denne studien har vært å studere litteraturundervisningens didaktiske potensial for samtaler om språklig- og kulturelt mangfold, og undersøke elevenes litterære kompetanse gjennom arbeid med en tekst over tid og ved bruk av forskjellige arbeidsformer.

Vår problemstilling er definert slik: Hvordan responderer og tolker en elevgruppe på fjerdetrinn mangfoldstematikk i bildeboken *Reisen*, og på hvilken måte kommer deres litterære kompetanse til uttrykk gjennom et undervisningsopplegg knyttet til bildeboken? Med et omfattende datamateriale fant vi det hensiktsmessig å koble inn tre forskningsspørsmål. Det første omhandler bildebokens potensial til å snakke om mangfoldstematikk og blir belyst i vår bildebokanalyse. De to påfølgende forskningsspørsmålene blir benyttet gjennom analyse og drøfting av elevresponsen i undervisningsopplegget og elevintervjuene. Disse lyder slik: Hvordan responderer og tolker elevene bildebokens motiv og tema, og hvordan kommer elevenes litterære kompetanse til uttrykk i samtaler om bildeboken?

Hovedvekten av studiens resultater baserer seg på en kvalitativ resepsjonsstudie av to elevgrupper på fjerdetrinn sitt møte med bildeboken *Reisen*. Det teoretiske rammeverket vi har benyttet oss av omhandler i hovedsak hvordan elevene uttrykker sin litterære kompetanse sett i lys av Culler (2002) og Steffensen (2005). Deretter forholdet mellom tekst og mottaker gjennom Iser (1972, 1978) sin teori om tomrom, Torell (2001) sin teori om leserens erfaringshorisont og Blau (2003) sin utforskende tilnærming til tvetydig litteratur.

Vår undersøkelse resulterte i flere funn på hvordan elevene responderte og tolket mangfoldstematikk i bildeboken. Dette gjorde de både gjennom å dra paralleller til erfaringer fra eget liv, tidligere teksterfaring og gjennom referanser til samtidens nyhetsbilde. Videre uttrykket de sin litterære kompetanse gjennom undervisningsoppleggets ulike deler. De gjorde dette ved å vise kompetanse i å lese med fordobling der de dro tolkninger til det virkelige liv. I videreføringen av dette uttrykket de evne til å undre seg over bildebokens tvetydighet, fylle tomrommene med egne hypoteser og utforske bildeboken i samtaler med hverandre.

Vår studie viser at det ligger et stort didaktisk potensial i å legge til rette for at yngre elever får samtale om litteratur, men dette forutsetter at litteraturundervisningen gir dem muligheten til det. Gjennom dette studiet har vi erfart at dialogisk litteraturundervisning med bruk av tvetydig litteratur, kan skape et stort engasjement blant elevene når de blir invitert inn i et tolkningsfellesskap der alle verdsettes som viktige bidragsyttere.

Abstract

In this master's thesis, we have explored the picture book *Reisen* through our own analytical lenses as well as through the lenses of a fourth-grade student group. The picture book *Reisen* (2012) is written by Veronica Salinas and illustrated by Camilla Engman. It serves as our material basis for examining student responses through a teaching plan, followed by student interviews. The goal of this study has been to research the didactic potential of literature teaching for conversations about linguistic and cultural diversity and to examine the students' literary competence through working with a text over time and using different teaching methods.

Our research question is defined as follows: How does a fourth-grade student group respond to and interpret the theme of diversity in the picture book *Reisen*, and in what ways does their literary competence manifest through a teaching plan related to the picture book? With extensive data material, we found it appropriate to include three research questions. The first concerns the potential of the picture book to discuss the theme of diversity which is illuminated in our picture book analysis. The subsequent two research questions are used through analysis and discussion of student responses in the teaching plan and student interviews. These are as follows: How do the students respond to and interpret the picture book's motif and theme, and how does the students' literary competence manifest in conversations about the picture book?

The main focus of the study's results is based on a qualitative reception study of two fourth-grade student groups' encounters with the picture book *Reisen*. The theoretical framework we have used primarily addresses how the students express their literary competence in light of Culler (2002) and Steffensen (2005). Then, the relationship between text and reader through Iser's (1972, 1978) theory of gaps, Torell's (2001) theory of the reader's horizon of experience, and Blau's (2003) exploratory approach to ambiguous literature.

Our research resulted in several findings on how the students responded to and interpreted the theme of diversity in the picture book. They did this by drawing parallels to experiences from their own lives, previous text experiences, and references to contemporary news images. Furthermore, they expressed their literary competence through the various parts of the teaching plan. They did this by showing competence in reading with doubling, where they made interpretations related to real life. Following this, they expressed the ability to wonder about the picture book's ambiguity, fill the gaps with their own hypotheses, and explore the picture book in conversations with each other.

Our study shows that there is significant didactic potential in facilitating younger students to engage in conversations about literature, but this requires that literature teaching provides them with the opportunity to do so. Through this study, we have experienced that dialogical literature teaching using ambiguous literature can create significant engagement among the students when they are invited into a community of interpretation where everyone is valued as important contributors.

Forord

Etter fire år på lærerstudiet, så vi frem til å ta av mot sisteetappen av vår utdanning. Vi startet denne reisen inn i masteroppgavens ukjente steder, og det følte til tider uoverkommelig å komme frem. I søket etter læring, inspirasjon, retning og mot, har denne reisen krevd mer enn vi noen gang så for oss. Heldigvis for oss møtte vi på en god hjelper på veien, vår veileder Ann Sylvi Larsen. Vår største takk er rettet til deg, du hjalp oss i en periode der vi befant oss i et ulent terreng på flukt fra tiden som nesten tok oss igjen. Uten deg, ville vi aldri klart å lande denne masteroppgaven med beina plantet på bakken.

Videre vil vi sende en takknemlig klem til Anne Berit Lyngstad, som tok seg tid til å hjelpe oss over uforutsette hindringer, etterfulgt av norskseksjonen ved grunnskolelærerutdanningen på NTNU. Uten deg og dere, hadde vi aldri innsett hvor mange spennende veier norskfaget har å tilby, og valget om å skrive masteroppgave i norsk litteraturundervisning ville aldri sett dagens lys.

Selv om det til tider har vært utfordrende, har det vært en lærerik og givende reise vi ikke ville vært foruten. Takk til skolen vi fikk gjennomføre vårt prosjekt med, spesielt til lærerne og de flotte elevene på fjerdetrinn. Og videre tusen takk til Veronica Salinas og Camilla Engman for at vi fikk benytte deres flotte presentasjon av bildeboken *Reisen*. Uten alle dere ville denne masteroppgaven aldri blitt til.

Til våre familier og venner: Vi tegner hjerter rundt alle situasjoner der dere har delt motiverende ord, klemmer og forståelse. Og sist, men ikke minst, takk til våre studievenner som har gjort disse fem årene til en reise som har handlet om mer enn det rent faglige. Sammen har vi lært og formet hverandre, og vi har skapt evigvarende vennskapsbånd og gode minner.

Til slutt vil vi rette en vennlig fremtidstanke til våre kjære medstudenter som kommer inn i læreryrket etter oss:

“I en verden så stor, men så liten som her,
kan ingen gjøre alt for alle og enhver.
I en verden så stor men så liten som her,
kan alle gjøre noe i andres fravær.”

Trondheim, mai 2024

Aurora Røe Barbakken & Sara Margrethe Hoftun Bjerksæter

Innhold

Figurer	xi
Tabeller	xi
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Aktualisering i et skole- og samfunnsperspektiv	2
1.3 Mangfold i litteraturen.....	3
1.4 Tidligere forskning	4
1.5 Presentasjon av studiens empiriske grunnlag	5
1.6 Problemstilling, forskningsspørsmål og oppbygging	6
1.7 Oppgavens struktur	7
2 Vår bildebokanalyse av <i>Reisen</i>	8
2.1 Introduksjon av bildeboken	8
2.2 Miljøskildringenes betydning for presentasjon av reisemotivet	9
2.3 Bildebokens tomrom i form og struktur	11
2.4 Tematiske tolkningsmuligheter i møte mellom det fiktive og realistiske	14
3 Teori	16
3.1 Litterær kompetanse – Jonathan Culler	16
3.2 Konvensjoner for lesing av fiksjon – Bo Steffensen	17
3.3 Teori om tomme rom – Wolfgang Iser.....	17
3.4 Leserens erfaringshorisont i møte med teksten – Örjan Torell	18
3.5 Leserens møte med usikkerhet og utfordrende tekster – Sheridan Blau.....	19
3.6 Teoriens røde tråd	19
4 Metode	21
4.1 Vårt datamateriale	21
4.2 Forskningsmetode	21
4.3 Planlegging av datainnsamlingen.....	22
4.4 Utforming av undervisningsopplegg og gjennomføring av datainnsamling.....	23
4.4.1 Valg av litterær tekst.....	23
4.4.2 Førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen	24
4.4.3 Innsamlingsprosessen.....	25
4.5 Bearbeiding av datamaterialet og tematisk analyse	26
4.5.1 Fase en og to – Utarbeiding av våre analysekategorier	26
4.5.2 Fase tre til fem – Utarbeiding av tema	28
4.6 Forskningens troverdighet	28
4.6.1 Gyldighet og pålitelighet	29

4.6.2	Etiske hensyn	30
5	Analyse og drøfting av elevresponsen	32
5.1	Reisen som motiv	33
5.1.1	Førlesefasen	33
5.1.2	Lesefasen – Høytlesing med lesestopp	34
5.1.2.1	Oppslag 1	34
5.1.2.2	Oppslag 3	36
5.1.2.3	Oppslag 4	38
5.1.3	Etterlesingsfasen – Litterær samtale	39
5.1.4	Elevintervju	45
5.2	Kulturmøter	50
5.2.1	Førlesefasen	51
5.2.2	Lesefasen – Høytlesing med lesestopp	51
5.2.2.1	Oppslag 7-8	51
5.2.2.2	Oppslag 9-10	52
5.2.2.3	Oppslag 11	54
5.2.3	Etterlesingsfasen – Litterære samtaler	55
5.2.4	Elevintervju	57
5.3	Hvordan kommer elevenes litterære kompetanse til uttrykk i samtaler om bildeboken?	59
5.4	Sammendrag av analyse og drøfting	62
6	Avsluttende refleksjoner og reisen videre	64
	Litteraturliste	67
	Vedlegg	70

Figurer

Figur 2.1: Omslag. Fra "Reisen", V. Salinas, 2012. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.	9
Figur 2.2: Oppslag 1. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 4-5. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.	10
Figur 2.3: Oppslag 2. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 6-7. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.	10
Figur 2.4: Oppslag 3. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 8-9. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.	11
Figur 2.5: Oppslag 14. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 30-31. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.	13
Figur 2.6: Oppslag 10. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 22-23. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.	13
Figur 2.7: Oppslag 9. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 30-31. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.	14
Figur 2.8: Oppslag 6. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 14-15. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.	15
Figur 2.9: Oppslag 7. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 16-17. Gjengitt med tillattelse fra illustratør Camilla Engman.	15
Figur 5.1: Oppslag 1: Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 4-5. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.	35
Figur 5.2: Oppslag 3. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 8-9. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.	36
Figur 5.3: Oppslag 4. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 8-9. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.	38
Figur 5.4: Oppslag 8. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 18-19. Gjengitt med tillatelse fra Camilla Engman.	51
Figur 5.5: Oppslag 7. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 16-17. Gjengitt med tillatelse fra Camilla Engman.	52
Figur 5.6: Oppslag 9. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 20-21. Gjengitt med tillatelse fra Camilla Engman.	53
Figur 5.7: Oppslag 10. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 22-23. Gjengitt med tillatelse fra Camilla Engman.	53
Figur 5.8: Oppslag 11. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 24-25. Gjengitt med tillatelse fra Camilla Engman.	54

Tabeller

Tabell 4.1: Våre analysekategorier.	27
--	----

1 Innledning

«Det kan hende at du må reise. Og at det blåser så mye at du glemmer hvem du er og hvor du kommer fra» (Salinas, 2012, s. 1-2). Dette sitatet er hentet fra bildeboken *Reisen* (2012) og beskriver en and som er på en reise fra det kjente til det ukjente, der den glemmer seg selv og sin egen bakgrunn. Forfatteren av bildeboken er Veronica Salinas og sammen med illustratøren Camilla Engman inviterer de leseren til tolkning og utforskning av både hvor og hvorfor anda må reise.

Vår reise i denne masteroppgaven startet med erfaringer vi har gjort oss i praksis på en mottaksskole. Gjennom disse erfaringene, ble vi oppmerksomme på de utfordringene mange elever står overfor når de reiser til et nytt land og blir introdusert til et nytt språk og en annen kultur. Med den stadig økende migrasjonen til Norge, er dette utfordringer som mange elever kan relatere seg til. Å skape en skole med fokus på mangfold som ressurs er derfor vår motivasjon for denne studien. Basert på denne innsikten vil vi utforske og dra nytte av potensialet som ligger i litteraturundervisningen i skolen og undersøke hvordan elevene leser og tolker mangfoldstematikken, samt hvordan elevenes litterære kompetanse kommer til uttrykk gjennom ulike undervisningsmetoder i møte med bildeboken *Reisen*.

Tematikken i *Reisen* kan tolkes på ulike måter avhengig av leserens perspektiv og bakgrunn. Fra vårt ståsted som fremtidige norsklærere, kan bildeboken ses på som et eksempel på migrasjonslitteratur og være en verdifull ressurs til å erfare, reflektere og utforske mangfoldstematikk i litteraturundervisningen. Denne typen litteratur er dagsaktuell ettersom vi lever i et mangfoldig samfunn, der mennesker må reise fra sine hjemland til ukjente og fremmede land – en realitet som kjennetegner mange elever i dagens klasserom. Handlingen i *Reisen* kan være gjenkjennbar for elever med erfaringer fra den type reise eller flukt, samtidig som den kan gi andre elever innsikt i disse erfaringene.

I denne masteroppgaven har vi gjennomført et undervisningsopplegg med utgangspunkt i bildeboken *Reisen*, hvor vi har undersøkt hvordan en elevgruppe på fjerdetrinn responderer på og tolker den. Vi ønsker å utforske elevenes tilnærming til bildeboken, hvordan de oppdager mangfoldstematikken og på hvilken måte elevene uttrykker litterær kompetanse gjennom et undervisningsopplegg. Vår studie er derfor todelt. På den ene siden vil vi undersøke potensialet som ligger i samtaler om mangfold ved bruk av litteratur. På den andre siden studerer vi elevenes litterære kompetanse gjennom et undervisningsopplegg som tar for seg før-, underveis- og etterlesing av bildeboken.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Da vi stod ovenfor valg av fokus i vår masteroppgave, hadde vi et omforent ønske om å gjennomføre en forskningsprosess som vil ha en praksisnær nytteverdi for oss som framtidige norsklærere. Våre erfaringer som lærerstudenter og vikarer i både ordinære klasserom og mottaksklasser, har for oss understreket viktigheten av å ivareta det store elevmangfoldet som møter lærere i dagens skole. Vi vil derfor se nærmere på hvordan litteraturundervisningen kan bidra til samtaler om tema som mangfold, migrasjon og flukt. Det å håndtere og samtale om vanskelige og komplekse deler av

mangfoldstematikk kan være utfordrende i klasserommet. Litteratur kan være en alternativ tilnærming for læreren i møte med slik tematikk. Fordelen med bruk av bildebøker er at den verbale teksten ikke skildrer meningen alene, men at bildene kan støtte opp om forståelsen ved eventuelle språkbarrierer. I tillegg kan bruk av fiksjonslitteratur åpne opp for samtaler om slike temaer der elevene kan gjemme seg bak en oppdiktet verden.

Norsk er et gjennomgående fag på alle trinn i norsk skole og vi har selv gjennom 13 års skolegang opparbeidet oss verdifull erfaring fra norskundervisning sett ut ifra elevperspektivet. Vi sitter igjen med et inntrykk av at norsktimene ofte hadde noe ensformig og lite motiverende litteraturundervisning. I vår praksis som lærerstudenter, har dette inntrykket blitt forsterket ytterligere og vi opplever at også i dag er overvekten i litteraturundervisningen fremdeles bygd opp rundt de samme metodene som fra vår egen skolegang: Lærer eller elev leser et utdrag fra en tekst og blir satt til å arbeide med oppgaver knyttet til teksten i etterkant. Med dette i tankene, har vi en oppfatning av at litteraturundervisningen har et ubenyttet didaktisk potensial for samtaler og arbeidsformer som inviterer elevene inn i litteraturen, som igjen kan gi nye perspektiver og ny innsikt. I Åsmund Hennig sin bok, *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk* (2017), beskriver han hvordan samtaler om litteratur kan tilrettelegge for elevenes utforskning av hverandres hypoteser og dermed utvikle deres litterære refleksjon mot nye oppdagelser og perspektiver i teksten (Hennig, 2017, s. 163). I forlengelsen av dette, kan vi derfor anta at slike samtaler har stor nytteverdi for elevenes litterære kompetanse. Vår hypotese er at et undervisningsopplegg som baserer seg på en litterær tekst gjennom ulike arbeidsmetoder og over tid, vil kunne åpne opp teksten for elevene og dermed invitere dem til å utvikle og utforske egne forståelser og tolkninger i samspill med andre. Det vi anser som mest spennende med en slik prosess er derfor elevresponsen. Vi ønsker derfor å studere norskfagets litteraturundervisning strukturert som en klasseromsundersøkelse av elevenes respons og tolkning av bildeboken *Reisen*.

1.2 Aktualisering i et skole- og samfunnsperspektiv

I opplæringslovens formålsparagraf, paragraf 1.1 er det følgende to avsnitt som aktualiserer vår tematikk i et skoleperspektiv: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte», og «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova-oppl, 1998, § 1-1). Slik vi leser formålsparagrafen, vektlegger opplæringsloven at elevene skal få innsikt i kulturelt mangfold og kompetanse slik at de blir i stand til å delta i fellesskapet. Skolen er dermed en sentral og viktig arena både i formidlingen av mangfold og for å ivareta den mangfoldige elevgruppen i klasserommet.

Vi lever i dag i en globalisert verden med økt til- og fraflytting. Dette medfører at det språklige- og kulturelle mangfoldet i Norge vokser. I overordnet del av læreplanen i LK20, finner vi opplæringens verdigrunnlag som utgjør grunnmuren i alle norske skoler. *Identitet og kulturelt mangfold* er en av våre felles verdier, og handler om skolens viktige rolle i en stadig mer sammensatt befolkning. Videre fastslår overordnet del følgende: «Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I læreplanen i norsk finner vi kjerneelementet *Tekst i kontekst*: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi er av den oppfatning at det å gi elevene litterære opplevelser kan bidra til at de blir i bedre stand til å sette seg inn i andres livssituasjoner. Den amerikanske filosofen og professoren Martha Nussbaum, er kjent for å belyse hvilken rolle litteraturen kan ha for å fremme forståelse og medfølelse. I boken: *Upheavals of thought: the intelligence of emotions* (2003), diskuterer hun hvordan litteraturen kan utvide et følelsesmessig repertoar og bidra til å utvikle evnen til å forstå andres perspektiver. Vi deler hennes syn på dette. Professor i nordisk litteratur, Per Thomas Andersen (2011), bygger videre på Nussbaum sine perspektiver i sin artikkel, "Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?". Han påpeker at skjønnlitteratur har større nytteverdi enn bare å lære elever å lese og skrive. Litteratur har en sentral rolle i å utvikle empati og medfølelse, og videre demokratisk samfunnsansvar, som i likhet til skriving og lesing kan anses som grunnleggende ferdigheter for å fungere i samfunnet (Andersen, 2011, s. 22). I videreføringen vektlegger han det han kaller for "imagasjonsevnen", som vil si evnen til å forestille seg noe annerledes enn det er for en selv, og se verden gjennom et annet perspektiv enn sitt eget. Dette krever øving gjennom gjentatte møter med litteratur. Hvis vi setter Andersens synspunkt i sammenheng med bildeboken *Reisen*, kan man si at Salinas sin fortelling om andas liv og skjebne gir elevene øvelse i å forstå andre liv, følelser, situasjon og behov.

Demokrati og medborgerskap er et av de tverrfaglige temaene i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). I læreplanen for norsk står lesing av skjønnlitteratur som en mulig inngang til å arbeide med demokrati og medborgerskap: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I Atle Skaftun (2009) sin bok *Litteraturens nytteverdi*, beskriver han hvordan skjønnlitteratur inneholder verdifulle livserfaringer og kan gi oss ulike perspektiver på temaer og fenomener som kan være viktige og aktuelle både for samfunnet og individet på et eller annet tidspunkt (Skaftun, 2009, s. 17). Dette belyser vårt ønske om å undersøke litteraturundervisningens potensial til å la elevene utforske, reflektere og undre seg over mangfoldstematikk i bildeboken *Reisen*.

1.3 Mangfold i litteraturen

Begrepet mangfold har en sentral plass i vår studie. Torill Strand presenterer i sin bok *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet* (2009), ulike perspektiver på litteraturredaktikk i et mangfoldig samfunn. Betydningen av begrepet mangfold kan være så mangt, både kjønn, alder, bosted, klasse, religion og seksualitet (Strand, 2009, s. 13). I vår oppgave fokuserer vi spesifikt på språklig- og kulturelt mangfold. Vi har valgt å bruke Strand sin forståelse av mangfold, da hun spesielt vektlegger mulighetene som ligger i begrepet. Strand påpeker blant annet at: «Kampen for mangfold i bunn og grunn er en kamp for at alle individer skal kunne blomstre og bli hele personer» (Strand, 2009, s. 13). Denne visjonen samsvarer med vårt syn på mangfold som en verdifull ressurs i klasserommet.

«Kjært barn har mange navn», dette gjelder også for litteraturen som tematiserer språklig- og kulturelt mangfold. Innvandrerlitteratur, flerkulturell litteratur og

migrasjonslitteratur er noen benevnelser som ofte blir brukt, men både bruken og innholdet i begrepene har endret seg opp igjennom årene (Strand, 2009, s. 46). Hun introduserer en definisjon som vi har valgt å støtte oss til i vår studie. Strand definerer migrasjonslitteratur slik: «Litteratur som tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser. Det er tekster som ofte forteller om identitetsutvikling og globalisering i dag» (Strand, 2009, s. 9). Vårt litterære materiale, *Reisen*, tematiserer det underliggende temaet flukt, derav migrasjon til og fra land. Hovedkarakteren i *Reisen* møter på ukjente omgivelser både gjennom steder og andre dyr, som ulike møter med språk og kulturer. Dette kan representere det Strand vektlegger i sin definisjon.

1.4 Tidligere forskning

Vår studie plasserer seg innenfor litteraturfeltet med fokus på didaktiske tilnærminger til litteraturundervisningen. På bakgrunn av dette har vi undersøkt tidligere forskning rundt litteraturundervisning med vekt på litterære samtaler, litterær kompetanse og mangfoldstematikk i litterære tekster.

Kari Anne Rødnes (2014) presenterer en metaanalyse i sin artikkel *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. Hun belyser her to måter å jobbe med litteratur i klasserommet på, erfaringsbaserte- og analytiske tilnærminger til litterære tekster. Videre vektlegger hun at begge disse må være til stede i litteraturundervisningen i klasserommet (Rødnes, 2014, s. 12). Rødnes sin forskning presiserer videre at en erfaringsbasert tilnærming til litteratur bidrar til at elevene knytter teksten til egne erfaringer, og dermed lar dem finne mening med den litterære teksten. Denne tilnærmingen baserer seg på å bruke leseren som ressurs i møte med teksten, noe vi anser som en viktig del av vårt didaktiske syn på potensialet i litteraturundervisningen. På den andre siden skriver hun at elevene kan oppleve det som utfordrende å se det faglige innholdet i litteratursamtalene ved bruk av den erfaringsbaserte tilnærmingen, fordi fokuset flyttes fra selve teksten til elevenes egne fortolkninger av det de har lest (Rødnes, 2014, s. 1-2). Hun utdyper dette ved at personlige innganger til teksten kan få frem engasjement, mens den analytiske inngangen er nødvendig for elevers utvikling av tekstkompetanse. Analytiske innganger til litteratur fokuserer på teksten, og det dreier seg om å møte tekster og metoder der man begrunner og utvikler sine forståelser (Rødnes, 2014, s. 13-14). I vår utforming og gjennomføring av undervisningsopplegget hadde vi som mål å legge til rette for at elevene kunne skape mening til teksten gjennom bruk av egne erfaringer og kunnskap. I tråd med dette ønsket vi å invitere elevene inn i samtale om litteratur, der de kunne anvende sitt språk i samtaler og spørsmål om bildeboken.

Vi har også latt oss inspirere av Elisabeth Høidal (2021) sin masteroppgave: *"Æ tru vi må læs for å finn ut nå, æ": En studie av en gruppe sjette-trinnselevers litterære kompetanse*. Hun undersøker den litterære kompetansen til en gruppe elever på sjette-trinn. Studiens funn tilsier at elevene har en begynnende overføringskompetanse der de forklarer tekstlige fenomener ved å vise til egen erfaring. Elevene mangler derimot litterære begrep og analyseverktøy for å gå i dybden av sine tolkninger (Høidal, 2021, s. 58). Vi har tatt inspirasjon i utarbeidningen av vår teoridel tilknyttet begrepet litterær kompetanse, samt noen strukturelle føringer i utarbeidningen av undervisningsdesignet.

Vi finner det relevant å fremheve Åsmund Hennig og Kristin Eriksen (2021) som nyttige bidragsyttere med sin forskning på litterære samtaler som arbeidsmåte i litteraturundervisningen. I deres bok *Opplevelse og utforskning: Litterære samtaler i*

praksis (2021), presenterer de et treårig forskning- og utviklingsprosjekt om litterære samtaler i praksis på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Studiens mål var å undersøke hvordan bruk av elevstyrte litterære samtaler i litteraturundervisningen over tid, ville utvikle elevenes litterære kompetanse og litterære faglighet (Hennig & Eriksen, 2021, s. 6). Ett av funnene i deres forskning viser hvordan lærerens rolle i de elevstyrte litterære samtalene var mindre synlig, men likevel essensiell for elevenes læring gjennom bekræftelse, tilbakemeldinger, oppgaver og forberedende innganger til litteraturen (Hennig & Eriksen, 2021, s. 223). Videre fant de ut at samtalene i prosjektet åpnet opp litteraturen, og det kom frem at elever trenger øving i muntlige ferdigheter, derav evnen til å samtale om litteratur (Hennig & Eriksen, 2021, s. 240).

Det er gjort en god del forskning på litterær kompetanse, men det er et fåtall av forskningen som er gjennomført med elever på barnetrinnet. Studien til Anne Håland og Trude Hoel (2016), *Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse*, er derimot ett av unntakene. I likhet med vår studie, har de tatt utgangspunkt i bildebøker og utført to klassesamtaler for å forske på hvordan førsteklasseposisjonerer seg som litterære lesere. De benytter seg av Judith Langer sine faser av forestillingsverdener for å undersøke hvordan elevene posisjonerer seg i forhold til de litterære tekstene (2005, referert i Håland & Hoel, 2016, s. 25). Studien viser at elevene allerede på førstetrinn kan være deltakende og aktive i en mer fagspesifikk tilnærming i leseopplæringen (Håland & Hoel, 2016, s. 33). For å kunne utforske den litterære teksten, påpeker de at elevene trenger øvelse og erfaring, samt lese samme bok flere ganger (Håland & Hoel, 2016, s. 34).

En studie som har både lik tematikk og metode som vår forskning er Anne Skaret (2011) sin doktorgradsavhandling: *Litterære kulturmøter: en studie av bildebøker og barns resepsjon*. Skaret forsker på hvordan litterære kulturmøter representeres i bildebøker og hvordan barn skaper mening rundt disse kulturmøtene. Hun beskriver disse møtene som møter mellom litterære karakterer med ulik kulturell bakgrunn (Skaret, 2011, s. 11). Prosjektet hennes består både av et tekstanalytisk- og resepsjonsanalytisk perspektiv, noe vi har blitt inspirert av gjennom vår bildebokanalyse og nærlesing av *Reisen*, etterfulgt av analysen av elevresponsen i møte med bildeboken. Hennes funn kobler seg blant annet til hvordan barna skaper mening gjennom bildebøkens skildringer av kulturelle elementer, etterfulgt av hvordan bildebøkens strukturer påvirker hvordan barna responderer på den (Skaret, 2011, s. 279).

1.5 Presentasjon av studiens empiriske grunnlag

Elevresponsen på bildeboken utgjør datamaterialet i vår studie. Innsamlingen av data foregikk gjennom et undervisningsopplegg delt inn i en førlesefase, lesefase og etterlesingsfase. For å gjennomføre et slikt undervisningsopplegg tilknyttet en litterær tekst, var vi bevisst på viktigheten av å bli godt kjent med det litterære materialet i forkant. Vi vil nedenfor gi en kortfattet presentasjon av forfatterens bakgrunn og skrivestil tilknyttet bildeboken *Reisen*, før vi presenterer vår nærlesing og analyse av bildeboken i neste kapittel.

Reisen er skrevet av Veronica Salinas, illustrert av Camilla Engman og ble utgitt i 2012. Bildebøkens handling følger en and som blir blåst ut på en reise vekk fra hjemstedet sitt over til et nytt sted. Anden forsøker å finne ut hvem den er og hvor den kommer fra. I løpet av denne reisen møter anden på ulike dyr og det dukker opp utfordringer når de ikke forstår hverandre. Salinas skriver aldri eksplisitt hva som er grunnen til at anden må reise, noe som kjennetegner hvordan hun som forfatter skiller seg ut i presentasjonen av

mangfold i sine litterære verk. Hun har skrevet flere bøker som tar opp mangfoldstematikk gjennom ulike perspektiver, og hun har fått anerkjennelse for sin fremstilling av dette. I *Reisen* opplever vi at mangfold verken blir problematisert eller eksotifisert, men at Salinas skriver det frem på en eksplisitt måte som gjør at leseren aktivt må delta med sine tolkninger.

Bildeboken *Reisen* kan inneha selvbiografiske elementer fra opplevelser fra Salinas sitt liv, da hun selv har en minoritetsbakgrunn og reiste fra Argentina til Norge i 2001. De som kjenner til hennes bakgrunn kan enklere dra handlingen i retning av mangfoldstematikk, noe også vår posisjon som lesere kan ha blitt påvirket av. Det var derimot elevenes første møte med *Reisen* og derfor kan vi anta at bakgrunnen til Salinas ikke var kjent for dem, og at de dermed også kan ha andre forestillinger av bildeboken. I denne studien vil det derfor bli viktig å være bevisst på at voksenleseren og barneleseren vil kunne inneha ulike tilnærminger til boken. For barn kan også *Reisen* være gjenkjennelig på andre måter. Denne tvetydige presentasjonen og tolkningsmulighetene fanget derfor vår interesse til å undersøke hvordan elevene responderer og tolker bildeboken, og førte til at *Reisen* ble valgt som vårt litterære utgangspunkt.

I "Utrop", Norges første flerkulturelle avis, har Salinas skrevet et leserinnlegg som handler om viktigheten av at språkundervisningen for flerspråklige elever også innebærer å lære det emosjonelle og intellektuelle språket (Salinas, 2020). Hun skriver her at det emosjonelle språket gjør oss i stand til å sette ord på følelser og samhandling med andre, og at slike følelser kan knyttes til eksistensielle temaer i litteraturen. Salinas stiller spørsmål ved hvorfor så få bruker litteratur i språkopplæringen for flerspråklige elever. Videre spør hun om vi har glemt at det er mulig å lese sammen og hvor nyttig samtaler om en god bok kan være (Salinas, 2020). Vi støtter Salinas sin oppfatning av viktigheten av å bruke litteratur til å snakke om følelser og vanskelige temaer.

1.6 Problemstilling, forskningsspørsmål og oppbygging

I vår studie har vi utforsket bildeboken *Reisen* gjennom et tekstanalytisk- og resepsjonsanalytisk perspektiv. På den ene siden ville vi som forskere ikke legge føringer i hvordan elevene skulle respondere og tolke bildeboken. På den andre siden ønsket vi å undersøke hvordan litteraturundervisningen om bildeboken kan invitere en elevgruppe til å samtale om språklig- og kulturelt mangfold. Med bakgrunn i dette, valgte vi å utforme en problemstilling som åpner opp for elevenes oppdagelse av bildebokens mangfoldstematikk, og som synliggjør elevenes litterære kompetanse. Dette har ledet oss fram til følgende problemstilling:

Hvordan responderer og tolker en elevgruppe på fjerde trinn mangfoldstematikk i bildeboken *Reisen*, og på hvilken måte kommer deres litterære kompetanse til uttrykk gjennom et undervisningsopplegg om bildeboken?

Dette vil vi forsøke å besvare gjennom en analyse og drøfting av elevresponsen fra undervisningsopplegget, samt de individuelle elevintervjuene i etterkant. Ved hjelp av egne analysekategorier har vi identifisert mønstre ved elevresponsen og gjort noen nedslag. Dette kommer frem i struktureringen av analysen der vi har sortert elevresponsen inn i to overordnede tema: "Reisen som motiv" og "kulturmøter", og derunder analysert og drøftet elevresponsen gjennom: "Det allegoriske og bokstavelige" og "det usikre og utfordrende". Denne tilnærmingen gjør det mulig for oss å utforske elevenes respons, tolkninger og litterære kompetanse, ved å se på elevresponsen fra et overordnet perspektiv og deretter gå dypere inn i hva elevene sier om bildeboken.

Vi har et omfattende datamateriale, og for å kunne svare på problemstillingen og gi oppgaven en klarere struktur, har vi formulert noen forskningsspørsmål:

1. Hvilket potensial ligger i bildeboken *Reisen* for å kunne snakke om mangfoldstematikk?
2. Hvordan responderer og tolker elevene bildebokens motiv og tema?
3. Hvordan kommer elevenes litterære kompetanse til uttrykk i samtaler om *Reisen*?

Vi vil benytte det første forskningsspørsmålet gjennom vår egen analyse av bildeboken *Reisen*. Deretter vil forskningsspørsmål to og tre bli anvendt gjennom analyse og drøfting av elevenes respons og tolkning i møte med *Reisen*.

1.7 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I kapittel to vil vi presentere vår bildebokanalyse av *Reisen*. Deretter vil vi i kapittel tre gjøre rede for de teoretiske perspektivene vi benytter oss av i analyse og drøfting av elevresponsen. Etersom vi gjennomfører en resepsjonstudie der vi ser på elevresponsen i møte med bildeboken *Reisen*, vil vi benytte oss av teori som undersøker møtet mellom tekst og mottaker. Dette inkluderer Wolfgang Iser (1972,1978) sin teori om tomme rom, og Örjan Torell (2001) som blant annet vektlegger viktigheten av leserens erfaringshorisont i sin teori om litterær kompetanse. For å undersøke elevenes litterære kompetanse i samtaler om *Reisen*, vil vi først se nærmere på hva Jonathan Culler (2002) legger i begrepet, etterfulgt av hvordan Bo Steffensen (2005) fremhever betydningen av kunnskap om litterære konvensjoner i lesing og forståelse av realistisk og fiktiv litteratur. Etterfulgt av Sheridan D. Blau (2003) som vektlegger evnen til å kunne stå i en lesesituasjon der teksten er utfordrende og flertydig. Videre vil vi i kapittel fire presentere vår forskningsmetode, utformingen og gjennomføringen av feltarbeidet og hvordan vi har gått frem i kategorisering og identifisering av mønstre i elevresponsen. I kapittel fem vil vi presentere vår analyse og drøfting av elevresponsen i lys av teori. Til slutt vil vi i kapittel seks komme med våre avsluttende refleksjoner og belyse forslag til videre forskning innenfor litteraturundervisning.

2 Vår bildebokanalyse av *Reisen*

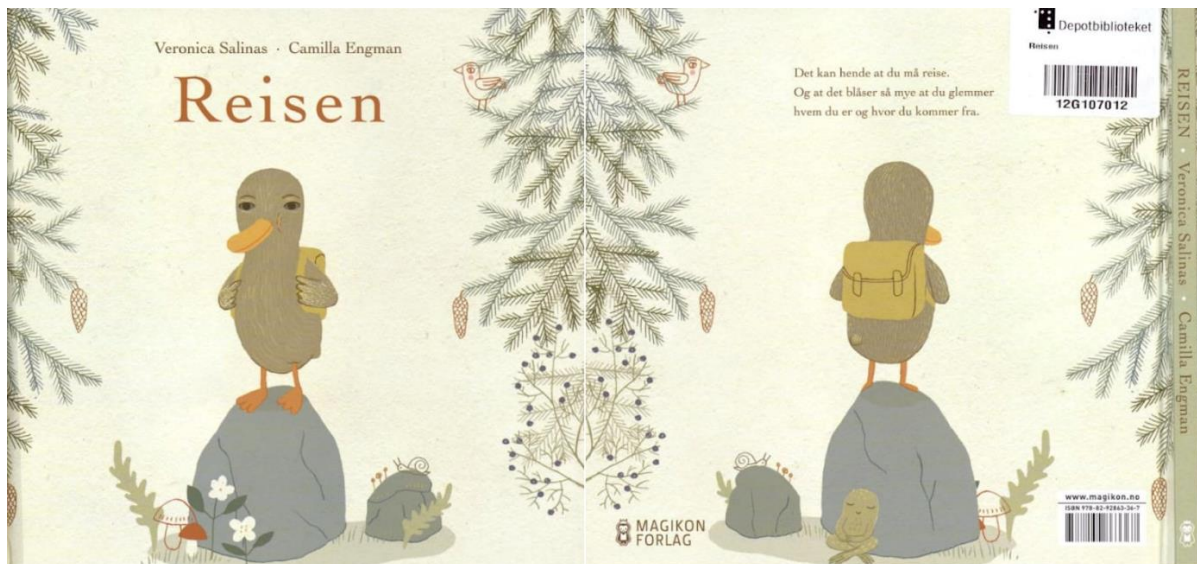
Vi vil i dette kapittelet presentere vår bildebokanalyse. Denne har blitt bearbeidet før og etter innsamlingen av data for og først bli kjent med boken og utforske dens skildringer av mangfoldstematikk, og for at den skal være jamført med elevresponsen. I denne bildebokanalysen har vi derfor snevret inn fokuset til å undersøke forskningsspørsmål én: "Hvilket potensial ligger i bildeboken *Reisen* for å kunne snakke om mangfoldstematikk?".

Maria Nikolajeva er et kjent navn innenfor sjangeren bildebøker og barnebøker. Hun har blant annet skrevet boken *Bilderbokens pusselbitar* (2000), som inneholder teoretiske perspektiver på samspillet mellom tekst og bilde i en bildebok. Vi har i vår bildebokanalyse anvendt noen av hennes teoretiske perspektiver på en analytisk måte for å kunne redegjøre for tema, motiv og form i *Reisen*. Som en oppfølging av dette vil vi også benytte oss av noen kjente barnelitterære trekk som Nikolajeva skriver frem i sin bok *Barnbokens byggklossar* (2017). Litteraturforskeren og forfatteren, Perry Nodelman, er spesielt kjent for sitt arbeid med å utvide forståelsen av barnebøkers kompleksitet og dets rolle i barns utvikling. I et kapittel fra boken *Nye veier til barneboka* (1997), redigert av Harald Bache Wiig, presenterer Nodelman typiske sjangertrekk ved barnelitteraturen. Ettersom *Reisen* er en bildebok skrevet for barn, vil vi dra veksler på både Nikolajeva og Nodelman i vår kommende bildebokanalyse.

2.1 Introduksjon av bildeboken

Bildeboken *Reisen* (2012) handler om en and som blir blåst ut på en reise vekk fra det kjente til det ukjente. Gjennom møter med ulike dyr utfordres andas forståelse av seg selv og verden rundt seg, og det dukker opp utfordringer når anda verken blir forstått eller forstår hva de andre dyrene sier.

På omslaget (*Figur 2.1*), blir leseren presentert for en lysebrun and, ikledd en sekk og omringet av furu- og grantrær. Tittelen på boken er «Reisen», skrevet i bestemt entall og farget i rød skrift. Både tekst og bilde på omslaget utfyller hverandre og gir et inntrykk av at anda skal ut på en spesifikk reise, og *Reisen* går derunder det Nikolajeva (2000, s. 21-22) kaller den utfyllende og forsterkende bildeboken. I forordet står det: «Til alle som måtte reise.», og indikerer at Salinas formidler en reise som har skjedd. Forkunnskaper om Salinas sin migrasjonsbakgrunn og formuleringene i parateksten forsterker bildebokens selvbiografiske element.



Figur 2.1: Omslag. Fra "Reisen", V. Salinas, 2012. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.

Sjangermessig henter bildeboken trekk fra reiselitteratur og mangfoldslitteratur gjennom formidlingen av et reisemotiv der anda møter på kultur- og språkforskjeller. Noen typiske mønstre i barnelitteraturen er skildringen av en barnelitterær skikkelse eller et dyr som lever trygt og godt hjemme til noe ubehagelig skjer. Vedkommende forlater hjemmet og lærer sannheten om den store verden, for deretter å vende hjem igjen til tross for begrensningene der (Nodelman, 1997, s. 15). *Reisen* inneholder typiske barnelitterære trekk som bruk av dyreallegori for å adressere komplekse temaer som identitet og kulturforskjeller. I tillegg inneholder den mye dialog og har en positiv slutt. Mange fortellinger for barn har en repeterende struktur der gjentakelse blir brukt for å gi yngre lesere muligheten til å bygge kunnskap om hvordan fortellingen kan tolkes (Nodelman, 1997, s. 38). Handlingen i *Reisen* kan derfor minne om et regleeventyr hvor verbalteksten i møtet med dyrene er formulert som et gjentakende element, noe som forsterker presentasjonen av kulturmøtene som et viktig element i bildeboken.

2.2 Miljøskildringenes betydning for presentasjon av reisemotivet

I *Reisen* blir leseren aldri presentert for hva anda reiser fra eller til, eller om den reiser frivillig eller ufrivillig. Hjem/borte/hjem-mønsteret er det vanligste handlingsforløpet i barnelitteraturen (Nodelman, 1997, s. 28). Det eksisterer derimot også i tekster som skiller seg ut fra dette mønsteret, der barn drar hjemmefra etter at tryggheten blir spolert og finner et nytt hjem med den samme tryggheten et annet sted (Nodelman, 1997, s. 17-18). I det første oppslaget i *Reisen*, formidler illustrasjonene at anda pakker sekken sin, mens det i verbalteksten står skrevet: «Det kan hende at du må reise» (Figur 2.2). Bildene uttrykker at anda forbereder seg på å reise, mens bruken av verbet *må* gir inntrykket av at reisen ikke er frivillig. Samspeillet mellom tekst og bilde i det første oppslaget inviterer derfor til et tomrom der leseren selv må fylle på med sin tolkning av reisemotivet. Wolfgang Iser (1978, s. 281) vil bli presentert senere i teoridelen, men vi henviser til hans tanke om at den beste litteraturen er den som er overlevert til leseren, det som ikke eksplisitt uttrykkes i en tekst vil gjøre leseren til en aktiv deltaker i

tolkningen av den. Den eksplisitte presentasjonen av reisemotivet i bildeboken inviterer derfor leseren til å fylle ut disse tomrommene med sine tanker, erfaringer og bakgrunn.



Figur 2.2: Oppslag 1. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 4-5. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.

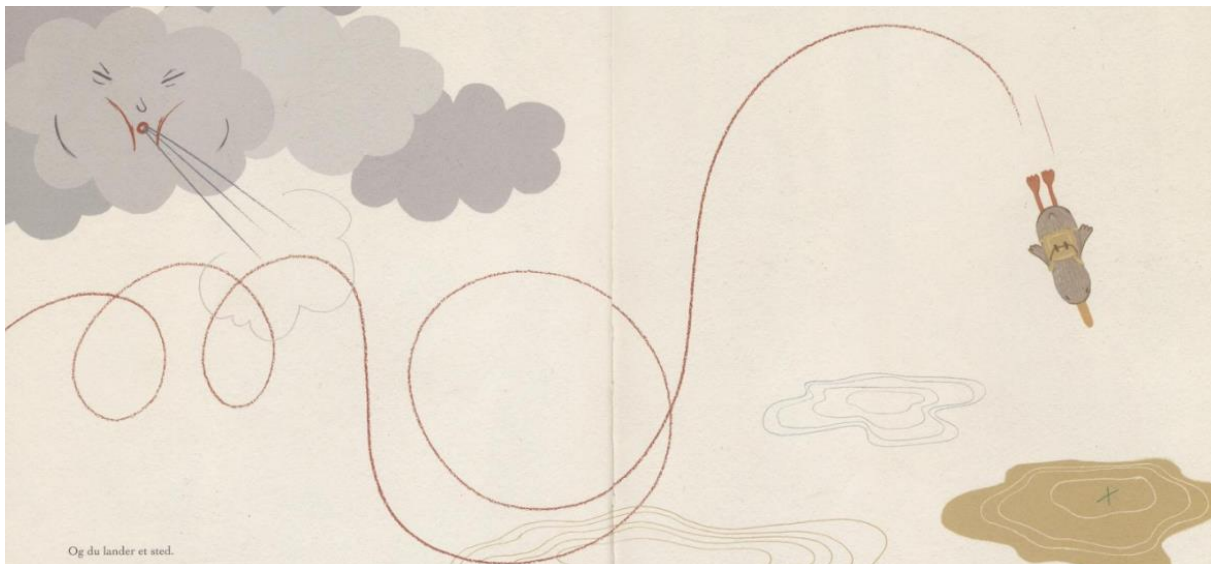
Det blir heller aldri presentert en årsaksforklaring på *hvorfor* anda må reise, derimot er det vinden som spiller en sentral rolle i forflytningen av anda. I de fleste oppslagene er anda sin profil vendt mot høyre, noe som gir et inntrykk av at anda beveger seg i den retningen. Derimot skiller dette seg ut i oppslag to (*Figur 2.3*), der anda henger i et tre med profilen vendt mot venstre, mens trær, kruseduller, streker og elementer peker mot høyre. Denne kontrasten skaper et inntrykk av at anda motsetter seg å bli tatt av vinden, og derav ikke ønsker å reise. Det å reise av ufrivillige grunner, fra noe kjent til et nytt sted der man må sette seg inn i en ny livsverden, drar paralleller mot migrasjon og flukt som finner sted i dagens verdensbilde. Likevel er dette en implisitt tolkning basert på vårt analytiske perspektiv, og det blir derfor spennende å undersøke hvordan en elev med sin erfaringshorisont vil tolke reisemotivet i bildeboken.



Figur 2.3: Oppslag 2. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 6-7. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.

Miljøskildringene gjennom bildene i *Reisen* har en betydelig påvirkning på hvordan leseren tolker reisemotivet. Verbalteksten gir aldri eksplisitte beskrivelser av hvor handlingene finner sted, men miljøskildringene av endringer i landskapet inviterer leseren til å komme med sine tolkninger. På det første oppslaget, viser bildet anda i en skog med illustrasjoner av bjørke- og furutrær. Sammenligner man dette med illustrasjonene der anda lander, ser man at bjørke- og furutrærne er byttet ut med kaktuser og blomster. Dette kan symbolisere en reise fra et kaldere område til et sted med et varmere klima, noe som drar likheter til det fugler gjør om vinteren.

I oppslag tre (*Figur 2.4*), blir leseren presentert for selve reiseveien til anda, der bildet er zoomet ut og handlingene blir visualisert ovenfra i et fugleperspektiv. Dette gir leseren en illusjon av reisens avstand og destinasjon. Oppslaget inneholder tegn som minner om referanser til kart, tilsvarende et kryss og høydekurver, og det er avbildet en sky med et ansikt som blåser anda av gårde. Dette, samt de visuelle endringene av det integrerte miljøet, viser til hvordan forholdet mellom bildesekvensene kan antyde forandring i tid, slik Nikolajeva beskriver (2000, s. 201). Endringene i miljøet kan derfor tolkes som en krysning mellom landegrenser, og/eller over ulike årstider.



Figur 2.4: Oppslag 3. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 8-9. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.

2.3 Bildebokens tomrom i form og struktur

I *Reisen* spiller andrepersonsfortelleren en stor rolle i å påvirke leserens opplevelse og forståelse. Verbalteksten i bildeboken henvender seg direkte til leseren i form av pronomenet «du», et personlig pronomen som ikke angir leserens kjønn eller bakgrunn, men heller henvender seg direkte til den enkelte mottaker. Dette er et kjent trekk i litteratur skrevet for barn, og Perry Nodelman mener at fortellerstemmen i barnelitteratur ikke bare formidler historien, men også deltar i konstruksjonen av dens mening og barnlige synsvinkel (1997, s. 38).

Det som skiller fortellerposisjonen i *Reisen* fra annen typisk barnelitteratur er at andrepersonsfortelleren er gjennomgående i hele bildeboken. Ofte starter barnelitteratur med å henvende seg direkte til leseren, men en gjennomført andrepersonsforteller er uvanlig. I masteroppgaven *Hvis du var flyktning: En studie av empativekkende*

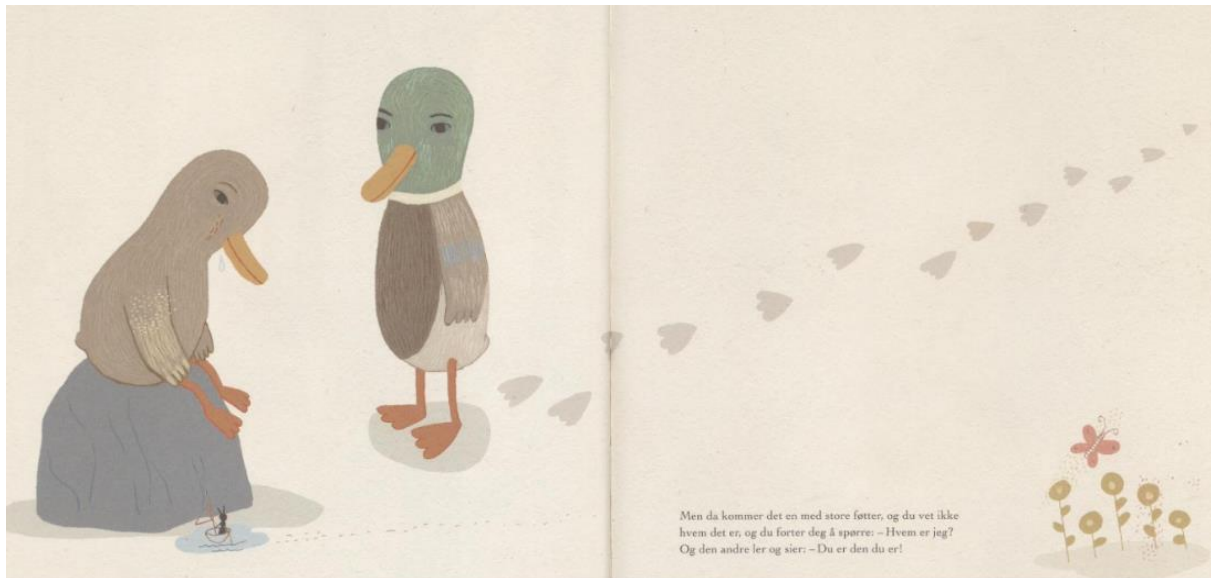
fortellergrep (2017), skrevet av Tobias Fogth- Jakobsen, nevner han kort *Reisen* som et eksempel på litteratur med bruk av en andrepersonsforteller. Her diskuterer han videre hvordan andrepersonsfortelleren med bruk av du-et kan være et virkemiddel til å nå frem til leserens følelser (2017, s. 50). Når leseren inntar rollen som du-personen, slik som hovedkarakteren i en tekst, kan han/hun kunne forestille seg den videre handlingen, men derimot ikke ha innblikk over senere utfall (Fogth-Jakobsen, 2017, s. 52). I *Reisen* kan leseren leve seg inn i anda sitt liv og innta rollen som du-personen, men leseren har ikke kontroll eller oversikt på hva som vil skje videre. Denne direkte adresseringen mot leseren i *Reisen*, kan derfor invitere leseren til å måtte avkrefte og bekrefte ny informasjon som skjer med anda. Dette kan både skape distanse mot rollen som du-et, samtidig som det vekker engasjement og medfølelse hos leseren fordi andrepersonsfortelleren henvender seg direkte mot mottakeren av bildeboken.

De visuelle bildene av anda sine opplevelser blir knyttet til «du» i verbalteksten, og dette skaper et mer personlig forhold mellom leseren og anda sine opplevelser. Leserens ser anda utenfra, men oppmerksomheten vendes mot leserens følelser i møte med handlingene. Gjennom en slik andrepersonsforteller, vil leseren bli direkte adressert og dermed involvert i bildebokens historie. Vi kan derfor argumentere for at andrepersonsfortelleren i *Reisen* vil påvirke leserens oppfatning av både handling, karakterer og tematikk, og dermed invitere leseren til å bringe med seg sine egne erfaringer i tolkningen av bildeboken.

Samspelet mellom tekst og bilde i *Reisen* skaper et tolkningsrom der leseren må fylle ut informasjon som ikke er eksplisitt gitt i bildeboken. Utformingen av bildebokens ikonotekst består av illustrasjoner som dekker hele siden av hvert oppslag. Verbalteksten tar derimot liten plass, og det er ofte ikke mer enn en-to setninger i hvert oppslag. Nikolajeva (2000, s. 178) beskriver hvordan verbalteksten i bildebøker ofte inntar en intern fokaliserings rolle der leseren får innblikk i karakterenes indre tanker- og følelsesliv, mens bildene kun vil uttrykke ytre skildringer. Foruten de få oppslagene der verbalteksten utfyller informasjonen til bildene i *Reisen*, vil leseren aldri få direkte innblikk i anda sine følelser ved kun å lese bildene. Gjennom andrepersonsfortelleren i bildeboken, blir derimot leseren direkte adressert og invitert til å tenke seg hvordan det føles å være i andas situasjon. Bildene av anda sine ansiktsuttrykk og handlinger, samt andrepersonsfortelleren, inviterer derfor leseren til å utfylle tomrommene med egne tolkninger.

Bildeboken består av lite eksplisitte føringer, noe som krever at leseren aktivt samhandler med tekst og bilde for å danne en helhetlig forståelse av relasjonen mellom karakterene. Bildene har en begrensning ved å ikke vise konkrete fakta om personer, som navn, alder og kjønn (Nikolajeva, 2000, s. 142). I verbalteksten blir man aldri presentert for anda og hvem den er. Bildene innledningsvis viser derimot en and som leker og pakker med seg en bamse, og gir et inntrykk av at den er et barn. Leserens blir aldri presentert for familiære relasjoner i anda sitt liv, noe som kan danne antakelser om en foreldreløs hovedkarakter. Forfattere av barnelitteratur som skildrer foreldreløse barn, fokuserer ofte på deres selvstendighetstrang eller frykt for å miste tryggheten (Nodelman, 1997, s. 27). Dette står i kontrast til den andre anda i bildeboken, som i verbalteksten blir fremstilt slik: «Men da kommer det en med store føtter, og du vet ikke hvem det er, og du forter deg å spørre: - Hvem er jeg? Og den andre ler og sier: - Du er den du er!». I oppslag ti (*Figur 2.6*), blir den andre anda illustrert med et grønt hode, noe som kan gi en oppfattelse av hankjønn dersom leseren innehar forkunnskaper om endenes farger. De store føttene kan tolkes som en fremstilling av en som er eldre eller

større, ergo en voksenperson. Det at hovedkarakteren ikke blir forstått før den møter en av samme dyreart, kan være et virkemiddel for å fremstille hvordan man forstår bedre de man har noe til felles med, eksempelvis språk og kultur. I tillegg er det sammen med den andre anda at språket til de andre dyrene læres, noe som forsterker inntrykket av en voksenperson som har mer kunnskap. I oppslag 14 forsvinner den andre anda med vinden, men hovedkarakteren har nå lært seg hva de andre dyrene sier, og den grønne anda kan derfor tolkes som et vendepunkt (Figur 2.5).



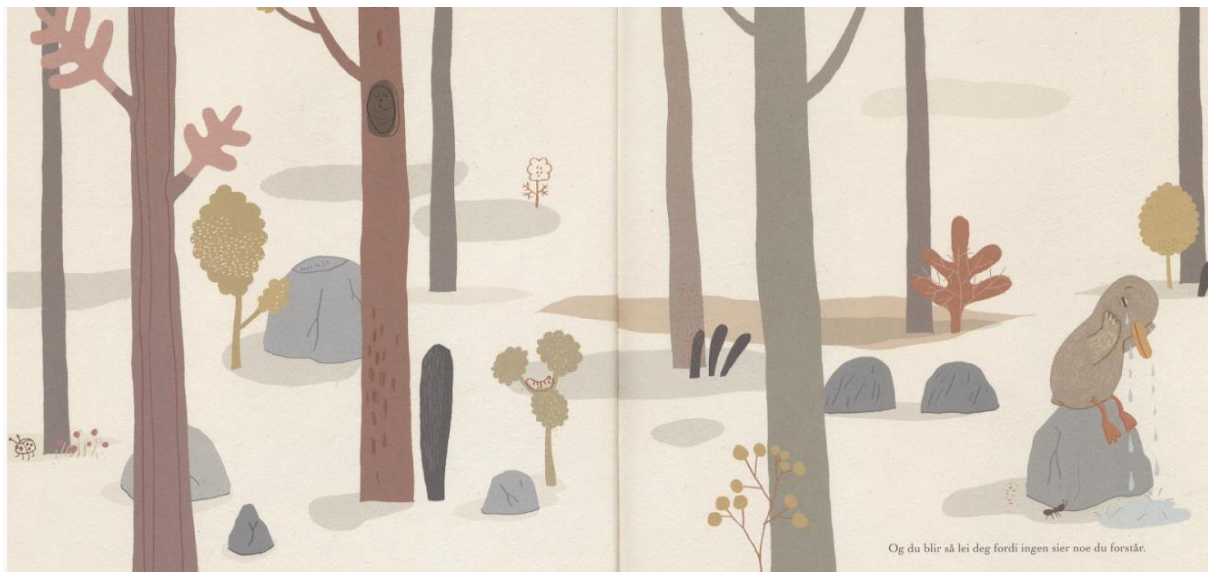
Figur 2.6: Oppslag 10. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 22-23. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.



Figur 2.5: Oppslag 14. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 30-31. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.

Det ligger også implisitte føringer i samspillet mellom tekst og bilde i *Reisen* som vil kunne påvirke leserens forståelse og tolkning. Iser påpeker at en skrevet tekst vil inneholde grenser for leserens tolkningsmuligheter (1972, s. 281). Et eksempel på dette er i oppslag ni (Figur 2.7) der det er visualisert en and som sitter på en stein og gråter, mens det i verbalteksten står skrevet: «Og du blir så lei deg fordi ingen sier noe du forstår». Her vil teksten utfylle bildets betydning ved å beskrive hvorfor anda er lei seg,

og samspillet mellom tekst og bilde vil innta en utfyllende funksjon slik Nikolajeva beskriver det (2000, s. 21-22). Det er derfor ikke et like stort tomrom å fylle ut, og føringene som ligger i bilde og tekst i dette eksempelet vil derfor påvirke inntrykket leseren sitter igjen med av anda sine følelser.

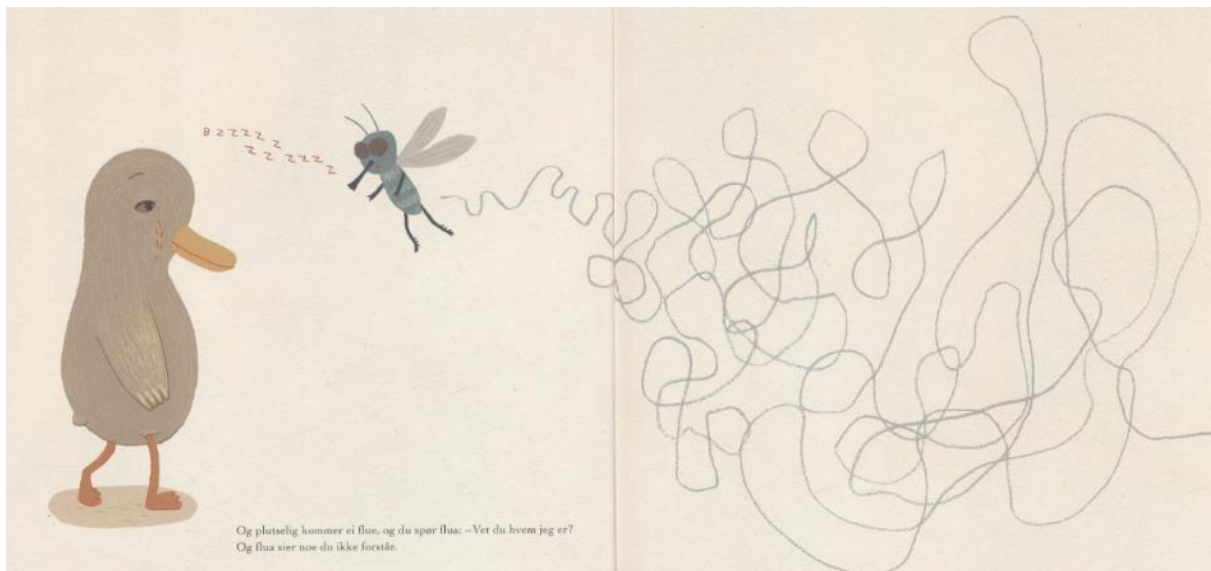


Figur 2.7: Oppslag 9. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 30-31. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.

2.4 Tematiske tolkningsmuligheter i møte mellom det fiktive og realistiske

I *Reisen* kan bruk av dyreallegori fungere som et virkemiddel for å kunne ta opp vanskelig tematikk, der karakterskildringene ikke er direkte identifiserbart med barn. Barnelitteraturens forfattere ønsker ofte at leseren skal fokusere på moralske eller emosjonelle konsekvenser av spennende hendelser og handling gjennom skildringer av deres litterære skikkelser (Nodelman, 1997, s. 35). Bo Steffensen (2005, s. 126) beskriver en del av den litterære kompetansen som evnen til å kjenne innholdet i konvensjonene for fiktiv lesing, derav om en tekst er oppdiktet eller en direkte referering til virkeligheten. Vi vil komme tilbake med en mer utfyllende presentasjon av hans teori i teorikapittelet, men benytter noen av hans tanker her på en analytisk måte. De ytre skildringene av anda og de andre dyrene har en realistisk fremstilling med typiske trekk man forbinder med hver dyreart. Derimot har dyrene antropomorfe egenskaper som blant annet kommer frem der anda bruker sekk og bamse, termos og lue, samt viser til menneskelige egenskaper gjennom følelsesuttrykk og handling. Eksempler på dette er når bildene viser ytre beskrivelser av anda som gråter, smiler eller er på piknik, og verbalteksten utfyller bildene ved å gi leseren tilgang til andas indre følelsesliv. Et kjent trekk for tekster som er ment for lesere i barnealderen er at de skildrer dyr eller barnelignende vesener av unge år (Nodelman, 1997, s. 18-19). Videre beskriver Nodelman hvordan dyrefabelen kan forenkle komplekse temaer og konsepter på en måte som barn kan forstå. Følgelig kan vi anta at alvorlig tematikk kan skjules bak en fiktiv verden, som i *Reisen* foregår når anda blir blåst bort til det ukjente i møte med dyr som ikke forstår den. Det vil være interessant å undersøke om elevene i denne studien har evnen til å forstå at teksten betyr noe mer enn den bokstavelige historien, det Steffensen (2005, s. 138) kaller fordobling.

Representasjonen av de ulike dyrene i bildeboken kan gjenspeile et mangfoldig samfunn. Anda møter dyr fra forskjellige miljøer og denne interaksjonen kan symbolisere kulturmøter i det virkelige liv. Det er spesielt tre møter som tar større plass i boken og som finner sted der anda lander etter at den har blitt tatt av vinden. Disse tre møtene er med en flue, en fisk og til slutt en mus. Disse tre dyrene befinner seg på tre ulike nivåer: Flua lever i lufta, fisken i vannet og musa på bakken. På samme måte som ulike dyrearter lever på ulike områder, kan møtet med disse tre karakterene tolkes som et symbol på møter med mangfold fra ulike verdensdeler. I disse møtene fremstiller verbalteksten og bildene også språklig mangfold. I møte med flua og musa viser oppslagene verbale lydeffekter som: «bzzzz» og «IiIiIi», som kan indikere to språk anda ikke forstår. I møte med fisken legger anda seg ned på magen, som kan vise til at den vil være på samme nivå som fisken, eller fordi den forsøker å være fisk for å finne ut hvem den selv er. Den viser derav paralleller til en dannelsesreise der anda forsøker å finne seg selv i et ukjent miljø, noe som kan minne om virkelighetsnære situasjoner som migrasjon, flyktnings erfaringer eller tilpasning til nye omgivelser.



Figur 2.8: Oppslag 6. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 14-15. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.



Figur 2.9: Oppslag 7. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 16-17. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.

3 Teori

I dette kapitlet vil vi presentere ulike teoretiske innfallsvinkler i møtet mellom en tekst og en leser. I vår studie undersøker vi elevenes respons og tolkning av bildeboken *Reisen*, og videre hvordan deres litterære kompetanse kommer til uttrykk i samtale med andre. Dermed vil vårt teoretiske rammeverk bestå av teori som vektlegger prosessen for meningsskaping i møtet mellom tekst og mottaker. Vi vil først gi en presentasjon av Jonathan Culler (2002) sin tolkning av begrepet litterær kompetanse, etterfulgt av Bo Steffensen (2005) som ser dette i sammenheng med lesing av fiksjon. Det eksisterer derimot ulike tilnærminger til begrepet litterær kompetanse og det har ingen allmenn definisjon. For å kunne gjenkjenne elevenes litterære kompetanse i denne studien, har vi derfor valgt å fokusere på teoretikere som belyser hvordan leseren tilnærmer seg teksten og hvilken påvirkning leserens bakgrunn kan ha i forståelsen av den. Etterfulgt av Culler (2002) og Steffensen (2005) sine teoretiske blikk på litterær kompetanse, vil vi derfor presentere teori som kan gi retning for hvordan den observerbare elevresponsen kan analyseres og drøftes i lys av vår problemstilling. Vi vil derfor presentere Wolfgang Iser (1972,1978) sin teori om tomme rom, Örjan Torell (2001) om evnen leseren har til å relatere den litterære teksten til seg selv, samt Sheridan Blau (2003) som vektlegger leserens evne til å undre seg og stå i usikkerhet i møte med en tekst.

3.1 Litterær kompetanse – Jonathan Culler

Selv om begrepet litterær kompetanse ikke innehar en tydelig definisjon, var det den amerikanske litteraturkritikeren, Jonathan Culler, som lanserte begrepet. I hans bok *Structuralist Poetics* (2002), beskriver han litterær kompetanse som evnen en leser har til å ha kjennskap til ulike konvensjoner i møte med litterære tekster (Culler, 2002, s. 137). Hans tilnærming til litteraturen befinner seg innenfor strukturalismen, som gjør at han vektlegger konvensjonene som fokuserer på å avdekke strukturer og mønstre i litterære tekster, og videre hvordan slike elementer påvirker tekstens betydning. I forlengelse av dette vil utformingen av faste strukturer og oppbygging i litterære tekster, kunne gjøre at leseren gjenkjenner konvensjonene i gitte sjangere, for eksempel ulike sjangere tilknyttet bildebøker.

Culler beskriver hvordan man gjennom kommunikasjonshandlinger skaper mening fordi man tar i bruk bevisst og ubevisst kunnskap (Culler, 2002, s. 131). Slike handlinger foregår i møtet mellom en tekst og leser. Han beskriver denne ubevisste kunnskapen som internalisert grammatikk i litteraturen, som vil si evnen til å konvertere språklige sekvenser til litterære strukturer og betydninger (Culler, 2002, s. 132). Videre eksemplifiserer han dette med at en leser som er ukjent for konvensjonene i å lese skjønnlitteratur, vil kunne forstå språket, men derimot ikke vite hvilke formål meningen kan ha utover den bokstavelige teksten (2002, s. 132). I følge Culler er det derfor lite hensiktsmessig å undersøke leserens atferd for å avdekke litterær kompetanse, nettopp fordi den eksisterer kognitivt i oss og ubevisst tas i bruk (Culler, 2002, s. 143). Tilgangen man har til andres litterære kompetanse vil derfor kun være den noen velger å uttrykke. I denne studien vil vi derfor kun ha tilgang til den litterære kompetansen elevene velger å dele med oss, altså kan vi anta at elevene sitter inne med mange tolkninger og andre forståelser av bildeboken *Reisen*, enn den vi observerer.

3.2 Konvensjoner for lesing av fiksjon – Bo Steffensen

Bo Steffensen er en dansk litteraturforsker og professor, som har utforsket hvordan barnelitteratur formidler ulike tema, normer og verdier til barn og unge. I hans bok *Når barn læser fiksjon: Grundlaget for den nye litteraturpædagogik* (2005), skriver han frem litteraturdidaktiske spørsmål om hva som skjer i møtet mellom barneleseren og en oppdiktet tekst. Steffensen (2005, s. 11) ser også på litterær kompetanse som et sett av konvensjoner slik Culler (2002) gjør, men fokuserer videre på at lesing av fiksjon er en handling leseren foretar seg gjennom kunnskap om visse litterære konvensjoner. Her presenterer han ulike fiksjonskonvensjoner, og hvordan en leser må kunne anvende disse for å skape mening i teksten. En av disse fiksjonskonvensjonene er evnen til å forstå at en tekst ikke har en direkte virkelighetsreferanse og at den er oppdiktet (Steffensen, 2005, s. 126). Herunder beskriver han hvordan en tekst blir styrt av leserens fortolkning, og vektlegger tolkningskompetanse som en viktig del av leserens litterære kompetanse.

Videre utdyper Steffensen at gjennom fiktiv lesing vil leseren automatisk lete etter noe annet i teksten, noe mer enn det rent bokstavelige (2005, s. 137-138). Dette er en fiksjonskonvensjon han kaller å lese med fordobling, som vil si evnen til å forstå at en tekst kan bety mer enn den bokstavelige historien (Steffensen, 2005, s. 137-138). Han vektlegger hvordan litterær kompetanse kommer til syne ved å se på hvordan en leser benytter seg av tekstens form og struktur, ergo hvordan man skal lese den. Videre beskriver han hvordan en naiv leser vil måtte konsentrere seg om hva den bokstavelige teksten betyr, og hvordan en bok derfor blir bedre jo mer leseren evner å lese med fordobling (Steffensen, 2005, s. 139-140). Det vil si at en leser som bruker mest energi på avkoding av en tekst, vil mest sannsynlig vie mindre oppmerksomhet til forståelsen av meningsinnholdet som går utover fiksjonsrammene i teksten. Til tross for at leseforståelsen er avhengig av elevens evne til å avkode en tekst, tolker vi det dertil at det foreligger en avgjørende del i lesekonteksten eller hvordan teksten blir formidlet til mottakeren. Det å kunne lese med fordobling er noe Steffensen vektlegger som en viktig del av ens litterære kompetanse.

3.3 Teori om tomme rom – Wolfgang Iser

Den tyske litteraturforskeren Wolfgang Iser, er et kjent navn innenfor det litteraturfeltet som inkluderer leserens rolle i møte med en tekst. I hans artikkel "The Reading Process: A Phenomenological Approach" (1972), blir relasjonen mellom leseren og teksten presentert som en dynamisk prosess. Her beskriver han at det som utgjør forståelsen av en tekst aldri kan forklares i teksten alene, men det er heller et produkt av interaksjonen mellom teksten og leseren (Iser, 1972, s. 281). Det vil derfor være faktorer ved leseren og ved teksten som påvirker den helhetlige prosessen i å skape mening i en tekst.

I hans bok *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response* (1978), presenterer Iser begrepet «gaps», som viser til tekstens tomme rom der det er opp til leseren å fylle disse tomrommene med sine tolkninger og forståelser (s. 166-167). Det er gjennom disse tomrommene at det oppstår en asymmetrisk relasjon mellom teksten og leseren, og mangelen på eksplisitt informasjon inviterer til en interaksjon mellom tekst og mottaker (Iser, 1978, s. 167). En tekst inneholder ulike segmenter som ikke eksplisitt refererer til hverandre, men når leseren fyller tomrommene i en tekst med mening, vil disse segmentene kunne kobles sammen (Iser, 1978, s. 182-183). Han utdyper dette med at teksten i seg selv aldri vil kunne tilpasse seg dets leser og for at teksten skal gi mening, må lesere innta en deltakende rolle som fyller tomrommene (Iser, 1978, s. 166). Det er i

utfyllingen av disse tomrommene at Iser vektlegger leserens bakgrunn i møte med teksten, som forventninger, kunnskap, erfaringer og følelser, og hvordan dette spiller en sentral rolle i tolkningen av litterære tekster.

Tekstens utforming gjør også at leseren inntar en bestemt rolle, det han kaller for «the implied reader» (Iser, 1978, s. 34). Han utdyper dette med at enhver tekst representerer et perspektiv på verden som er satt sammen av forfatteren. Derfor vil den litterære teksten aldri gjengi verden slik den faktisk er, men det vil komme til uttrykk gjennom de materielle og strukturelle valgene forfatteren tilbyr leseren (Iser, 1978, s. 35). Alle tekster har en implisitt leser, og det kan tenkes at det ligger slike strukturelle føringer i Salinas sin utforming av *Reisen*. Teksten vil derfor også inneha visse grenser for hvordan leseren forstår, tolker og gir mening til den.

3.4 Leserens erfaringshorisont i møte med teksten – Örjan Torell

Forfatteren Örjan Torell diskuterer i artikkelen *Literary Competence Beyond Conventions* (2001), hvordan litterær kompetanse handler om mer enn kun internaliserte konvensjoner slik Jonathan Culler antyder (Torell, 2001, s. 370-371). Han foreslår her en modell for litterær kompetanse der han gjennom tre komponenter: «constitutional competence», «literary transfer competence» og «performance competence», vektlegger hvordan leseren relaterer tekster til egne erfaringer og eget liv (Torell, 2001, s. 377). I vår presentasjon av denne modellen har vi valgt å benytte oss av oversettelsen til Lars August Fodstad, som presenterer modellen bestående av konstitusjonell kompetanse, utføringskompetanse og overføringskompetanse (Fodstad, 2013, s. 57).

Konstitusjonell kompetanse blir beskrevet som en naturlig og medfødt evne hos det enkelte individ (Torell, 2001, s. 375). I forlengelsen av dette beskriver Torell hvordan mennesker kan skape kreative og urealistiske verdener i tillegg til den realistiske verdenen, og at denne evnen skjer før barn har lært seg konvensjonene i språket (2001, s. 376). Dette kan tilsi at barn allerede innehar evnen til fiksjonsskaping gjennom dets egen medfødte evne. Videre blir utføringskompetanse beskrevet som leserens evne til å analysere og ytre seg om litterære tekster ved bruk av sin sosialt innlærte evne og internaliserte litterære konvensjoner (Torell, 2001, s. 378). I sammenheng med dette vektlegges evnen leseren har til å fortolke og analysere teksten. Den sistnevnte kompetansen, overføringskompetanse, blir beskrevet som en strategi som tillater leseren å relatere teksten til erfaringer i eget liv (Torell, 2001, s. 377). Det som skiller denne kompetansen fra de to foregående, er at den viser til hvordan litterær kompetanse ikke kun består av internaliserte litterære konvensjoner slik Culler (2002) vektlegger, men den inkluderer mer av leserens evne til å knytte teksten til eget liv og egne erfaringer. Gjennom elevenes forståelse av bildeboken *Reisen*, vil overføringskompetansen kunne synliggjøre hvordan de drar paralleller til eget liv og skaper mening ved fortellingen.

Alle disse tre komponentene som fremstilles i Torell sin modell er avhengig av hverandre og må balanseres (Torell, 2001, s. 376-377). Vi vil anvende hans modell for å kunne synliggjøre den litterære kompetansen hos elevene i vår studie, samt anvende hans teoretiske perspektiver for å drøfte hvordan elevene benytter egne liv og erfaringer i elevresponsen på bildeboken *Reisen*.

3.5 Leserens møte med usikkerhet og utfordrende tekster – Sheridan Blau

Sheridan D. Blau (2003) er en amerikansk litteraturdidaktiker som har en teori om hvordan man kan arbeide med elevenes litterære kompetanse. Han hevder det er tre avgjørende dimensjoner for litterær kompetanse (Blau, 2003, s. 203). Den første er tekstuell kompetanse som handler om leseforståelse, kunnskap i å lese og tolke en tekst, og samtidig være kritisk til teksten (Blau, 2003, s. 204). Den andre dimensjonen er intertekstuell kompetanse som omhandler leserens kunnskap og referanser til andre tekster og litterære sjangere, i tillegg til historiske og kulturelle referanser (Blau, 2003, s. 206). Den siste er performativ kompetanse, og er knyttet til leserens kunnskap og evne til å håndtere vanskelige litterære tekster på en autonom og engasjert måte (Blau, 2003, s. 210). Disse tre dimensjonene kan brukes til å kartlegge den litterære kompetansen til elevene og være effektive strategier for litterær undervisning (Blau, 2003, s. 203-204).

Blau benytter seg av syv karaktertrekk for å forklare den performative kompetansen. I denne studien har vi valgt å gå i dybden på fire av dem, som hovedsakelig fokuserer på leserens evne til å danne og teste ut hypoteser i møte med en tvetydig tekst. Disse er direkte oversatt og er jamført med oversettelsene i Elisabeth Høidal (2021) sin masteroppgave (Høidal, 2021, s.12). Den første egenskapen vi vil trekke frem er *viljen til å utsette avslutningen av lesingen*, som handler om egenskapen til å holde ut når man ikke forstår en tekst. Dette innebærer å omfavne desorienteringen av å ikke forstå teksten, og i stedet undersøke og være åpen for rekonstruksjon av egen analyse (Blau, 2003, s. 211). Neste egenskap vi vil undersøke er *viljen til å ta risiko*. Den omfatter at leseren utfordrer teksten, uttrykker sin mening og foreslår hypoteser som vedkommende har gjort seg i tolkningen av teksten. Blau (2003, s. 212-213) påpeker at det kan kreve mot og risiko dersom leseren utfordrer en tolkning av en tekst som læreren og klassen har konstruert sammen. Videre ønsker vi å utforske karaktertrekket *å tolerere tvetydighet, paradokser og usikkerhet*. Dette innebærer at leseren godtar at det foreligger begrensninger i sinnet vårt, og derav tør å stå i usikkerhet i møte med en tekst. En leser som leter etter et konkret svar, vil ikke kunne se tekstens tvetydige og komplekse sider. Blau beskriver *intellektuell generøsitet og feilbarlighet* som leserens evne til å ombestemme seg, lære av møter med andre tekster og deretter se teksten på en ny måte med et bredere perspektiv (2003, s. 213-214).

Vi vil også nevne egenskapen Blau beskriver som *kapasitet for vedvarende og fokusert oppmerksomhet*, som også er et kjennetegn på den performative kompetansen. For å forstå en krevende tekst, er det nødvendig at leseren har investert både tid og fokus (Blau, 2003, s. 211). Vi vil derimot ikke inkludere dette i analysen av datamaterialet vårt, men heller ta det opp igjen i våre avsluttende refleksjoner. Elever som får litteraturundervisning som anerkjenner lesing som en prosess for meningsskapning eller tekstkonstruksjon, kan utvikle de fleste av egenskapene som tilhører den performative kompetansen. Dette er en prosess der mening formes i hodet til leseren gjennom gjentatte møter med tekster, samt gjennom samtaler med andre lesere (Blau, 2003, s. 214-215).

3.6 Teoriens røde tråd

I vår studie av elevresponsen knyttet til bildeboken *Reisen*, vil bildebokens tvetydighet og dens lite eksplisitte føringer kunne invitere elevene til å utfylle tomrommene med sine

tolkninger. Dette tolkningsrommet kan synliggjøre hvordan elevene tar i bruk sin egen erfaringsbakgrunn, og hvordan de evner å skape mening i bildebokens utfordrende og usikre fremstilling. Videre presenterer bildeboken en oppdiktet verden, men drar også linjer mot virkelighetsnær tematikk, og elevenes evne til å lese med fordobling vil bli undersøkt. Elevenes respons og tolkninger vil bli drøftet i lys av dette teorikappitelet, og i forlengelsen av det, har vi også forsøkt å presentere hvordan elevenes litterære kompetanse kan synliggjøres i samtaler om bildeboken.

I både Torell sin beskrivelse av utføringskompetanse og Blau sin tekstuelle kompetanse, vektlegges leserens kunnskap og evne til å tolke og analysere tekster. Torell (2001, s. 378) ser på denne evnen som en sosialt innlært evne som tar for seg hvordan leseren ytrer seg om en tekst. Som en fortsettelse vil en sosialt innlært evne kreve øving i å samtale om litteratur. Dette drar likheter til vårt inntrykk av Blau (2003, s. 204) sin tekstuelle kompetanse, da han vektlegger utviklingen av denne kompetansen gjennom litterære kontekster, der leseren øves i å snakke om og stille spørsmål til litteratur. Dette tilsvarer også hvordan Steffensen (2005, s. 137-138) legger vekt på leserens fortolkningsevne i møte med fiksjon. Han peker på hvordan en leser må ha kjennskap til visse fiksjonskonvensjoner for å kunne lese fiksjon som noe mer enn den bokstavelige fortellingen, noe som også må læres over tid i møte med fiksjonstekster.

Vi ser også forbindelser mellom Torell sin overføringskompetanse og Blau sin beskrivelse av performativ kompetanse, da de begge knytter inn enkeltindividets betydning i møte med teksten. Der Torell ser på evnen til å koble teksten til egne livserfaringer, viser Blau til leserens autonome evne til å håndtere vanskelige tekster. De har derfor begge et erfaringsbasert syn på leserens evne til å skape mening til en litterær tekst, og videre hvordan dette er et viktig element i leserens litterære kompetanse. Derimot går Blau mer i dybden på leserens selvstendige evne i møte med tekster, noe han utdyper gjennom sine sju karaktertrekk. Sett i lys av dette vil Iser (1978, s. 166-167) sin teori om tomme rom, vise hvordan leserens erfaringsbakgrunn tilfører den litterære teksten mening i møte mellom den og mottakeren. Vi kan derfor si at både Torell, Blau og Iser vektlegger leserens evne til å tolke og skape mening i en tekst gjennom å benytte seg av erfaringer fra eget liv.

4 Metode

I dette kapittelet vil vi starte med å presentere datamaterialet vårt, herunder hva det består av og hvordan vi har gått frem i valg av forskningsmetoder, etterfulgt av en gjennomgang av planleggingen og innsamlingen av data. Deretter vil vi beskrive hvordan vi har valgt å behandle og analysere vårt datamateriale. Til slutt vil vi vise til forskningens troverdighet og belyse etiske hensyn.

4.1 Vårt datamateriale

I denne masteroppgaven undersøker vi hvordan en elevgruppe på fjerdetrinn responderer og tolker mangfoldstematikk i bildeboken *Reisen*, og på hvilken måte elevene uttrykker sin litterære kompetanse i samtale med andre. Vi har tidligere presentert en bildebokanalyse av *Reisen* (2012) for å undersøke hvilket potensial den innehar for å kunne snakke om mangfoldstematikk. Denne bildeboken fungerer derfor som det materielle utgangspunktet for elevresponsen vi forsker på, og utgjør vårt empiriske grunnlag. Vi har gjennomført et undervisningsopplegg i to separate elevgrupper etterfulgt av individuelle elevintervjuer. Undervisningsopplegget vil bli presentert mer utfyllende senere i dette kapittelet, men kort forklart ble det med utgangspunkt i bildeboken *Reisen*, gjennomført høytlesing og litterære samtaler.

4.2 Forskningsmetode

Vår forskning er utformet som en resepsjonsstudie der vi undersøker elevenes møte med bildeboken *Reisen*. Vi har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie bestående av et undervisningsopplegg, med påfølgende elevintervjuer. Kvalitative metoder er mer fleksible og tillater større grad av tilpasning i interaksjonen mellom forskeren og deltakeren (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Vi anser denne metoden som en styrke i undersøkelsen av responsen til elever på fjerdetrinn, både fordi kvalitative metoder gir rom for åpne og varierende spørsmål tilpasset deltakerne, og fordi den tillater oss å møte elevene med en mindre formell holdning. For å svare på vår problemstilling, benytter vi oss av flere metoder både gjennom en bildebokanalyse, etterfulgt av lydopptak og observasjon av litterære samtaler og elevintervjuer.

For å kunne sikre oss best mulig datainnsamling fordelte vi oss i to. En av oss fungerte som «læreren» i gjennomføringen av undervisningsopplegget, mens den andre inntok en ikke-deltakende observasjonsrolle. En ikke-deltakende observatør engasjerer seg i samtaler, men tar ikke aktiv del i den ordinære samhandlingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Den av oss som var observatør deltok i liten grad i høytlesingen og de litterære samtalene, men engasjerte seg noe ved å stille oppfølgingsspørsmål ved enkelte tilfeller. I forkant av den litterære samtalen hadde vi utarbeidet en spørsmålsguide med åpne spørsmål som dannet en viss retning for gjennomføringen (vedlegg 2). Samtaler er en av de beste metodene for å ta del i andres tanker og perspektiver, mens et intervju vil gi rom for fleksibilitet gjennom å oppklare misforståelser (Bjørndal, 2017, s. 107). Dette er årsaken til at vi også benytter oss av intervju, da vi så det som hensiktsmessig å la elevene utdype sin forståelse og tolkning.

Vi gjennomførte semistrukturerte elevintervjuer i tråd med Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) sin beskrivelse, der vi hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt (vedlegg 2), mens oppfølgingsspørsmål og temaer varierte mellom deltakerne. Dette gjorde vi for å kunne hente ut mer utfyllende svar fra hver elev, spesielt med tanke på de elevene som ikke var like trygge på å være muntlig aktive i større sosiale settinger.

Vår forskning er designet som en enkeltcase, da våre data er basert på én elevgruppe sitt møte med bildeboken *Reisen*, avgrenset til en bestemt skole. I en enkeltcase henter man ut informasjon fra en spesiell kontekst, for eksempel en skole eller en klasse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Dette begrenser ikke vår forskning til kun å gjelde vår skole, men kan benyttes i flere tilfeller på andre skoler. Vår didaktiske tilnærming i forskningen på litteraturundervisning vil kunne belyse teoretiske perspektiver i møtet mellom elever og litteratur i norskfaget. Dette gjenspeiler hvordan Postholm og Jacobsen beskriver at en enkeltcase vil kunne fremstille kunnskap som kan overføres til andre caser dersom forskeren kan argumentere for det (2018, s. 64-65).

4.3 Planlegging av datainnsamlingen

I begynnelsen av oktober tok vi kontakt med kontaktlæreren for en fjerdeklasse ved vår praksisskole, og sendte henne en skisse over forskningsprosjektet og våre tanker om perioden for datainnsamlingen. Vi fikk et positivt svar på skissen, og begynte da å legge en plan for den videre forskningsprosessen. Ettersom vårt forskningsprosjekt innebærer behandling av elevers personopplysninger, sendte vi inn søknad til SIKT - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør med meldeskjema, prosjektskisse og informasjonsskriv. Prosjektskissen inkluderte også utarbeiding av to samtaleguider, en for den litterære samtalen med elevgruppene og en for de individuelle elevintervjuene. Etter at vi fikk klarsignal for prosjektet vårt fra SIKT, avtalte vi med kontaktlæreren at feltarbeidet skulle gjennomføres på fjerdetrinn. Læreren fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema som ble sendt hjem til foresatte i november. I tillegg ba vi læreren informere om prosjektet vårt muntlig slik at foresatte fikk muligheten til å stille spørsmål om uklarheter og forskningsprosjektet generelt. I slutten av desember hadde læreren mottatt ti innleverte samtykkeskjema, og i samråd med kontaktlæreren ble det gjennomført et utvalg av åtte elever. Dette antallet elever ble besluttet ut fra det vi antok var passende med tanke på å ha oversikt over responsen i innsamlingen underveis, og for at alle elevene skulle få nok tid og rom til å delta muntlig.

Vi ble tildelt en praksisperiode på fjerdetrinn før utformingen av selve problemstillingen, noe som gjorde at det i forkant av innsamlingen allerede var fastsatt hvilken målgruppe som skulle delta. Innenfor denne målgruppen ønsket vi et utvalg av elever med ulik språklig- og kulturell bakgrunn, og som var komfortable i å være muntlig aktive i samspill med andre. Disse kriteriene var for å sikre oss at elevene deltok muntlig og at vi ville få det materialet vi trengte, samt for å se hvordan elever fra ulike kulturer med ulik erfaring responderte på bildeboken. Til tross for de utvalgs-kriteriene vi hadde satt oss, var totalmengden av mulige informanter kun ti elever. Dette medførte at det i utvelgelsesprosessen kun var to av disse ti elevene som ble utelatt fra forskningen vår, og det var begrenset i hvor stor grad utvelgelsen ville påvirke det endelige utvalget. I en kriteriebestemt utvelgelse blir informantene valgt ut ettersom de oppfyller spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Alt tatt i betraktning kan vi likevel si at det med hjelp fra elevenes kontaktlærer, ble gjennomført en kriteriebestemt

utvelgelse av åtte elever, basert på hennes kjennskap til elevenes bakgrunn og de innleverte samtykkeskjemaene som var kommet inn.

Elevene i vårt utvalg er anonymisert med hvert sitt pseudonym gjennom hele masteroppgaven. Vi så det mest hensiktsmessig å benytte internasjonale navn, da det ikke ville være et poeng for oss å skille elevenes språklige- og kulturelle bakgrunn gjennom bruk av navn. I tillegg ønsket vi å unngå en stereotypisk fremstilling av mangfold i form av navnebruk. Elevene er tildelt disse pseudonymene: Haldo, Ella, Maria, Alex, Nima, Una, Johanna og Nadia. Skolen elevene går på er en praktiserende mottaksskole, og de er vant til et stort språklig- og kulturelt mangfold blant elevene. Alle elevene i vårt utvalg følger den ordinære norskundervisningen, men enkelte av dem har også morsmålsopplæring noen timer i løpet av uken. Dette gjelder for Una, Haldo og Alex. Alex er også den eneste eleven i utvalget som tidligere har gjennomført to år i mottaksklassen.

I starten av januar hadde vi et kort møte med kontaktlæreren der vi planla at gjennomføringen av datainnsamlingen skulle foregå over tre dager. Elevutvalget ble delt inn i to elevgrupper med fire elever i hver gruppe. Det ble bestemt at vi skulle gjennomføre undervisningsopplegget og elevintervjuene med en elevgruppe om gangen, fordelt over de to første dagene. Den tredje dagen ville stå til disposisjon dersom det var noe vi manglet å samle inn. Det var viktig for oss å planlegge en undervisningssituasjon med rammer der elevene ble best mulig ivaretatt og følte seg komfortable, både med medelever og med oss som forskere. En av oss har bedre kjennskap til klassen og bedre relasjoner til elevene. Derfor tok vi en beslutning om at vedkommende ville være den som fungerte som lærer i gjennomføringen. Vi vil informere mer detaljert om utformingen av undervisningsopplegget nedenfor.

4.4 Utforming av undervisningsopplegg og gjennomføring av datainnsamling

4.4.1 Valg av litterær tekst

I forkant av datainnsamlingen gjennomførte vi en bildebokanalyse av *Reisen*, som i etterkant av feltarbeidet ble bearbeidet og rekonstruert til den vi har vist til tidligere i denne oppgaven. På bakgrunn av noen forutbestemte avgrensninger, falt valget av litterært verk på bildeboken *Reisen* (2012). I innledningen av denne masteroppgaven presenterte vi vår oppfatning av at litteraturundervisningen innehar et didaktisk potensial for å kunne gi elevene erfaringer i å samtale om litteratur. Vi var på utkikk etter en bildebok som belyste og tematiserte språklig- og kulturelt mangfold, fordi vi i dagens mangfoldige klasserom anser det som viktig å legge til rette for at elevene skal kunne sette seg inn i ulike livsverdener. Som nevnt, beskriver litteraturforskeren Perry Nodelman hvordan forfattere av barnelitteratur ofte ønsker at leseren skal fokusere på de moralske konsekvensene som oppstår i skildringen av tekstens handlinger (1997, s. 35). Til tross for at *Reisen* tar opp mangfoldstematikk, presenteres dette på en lite eksplisitt og tvetydig måte, noe vi anså som interessant i undersøkelsen av hvordan elevene forstår og tolker bildeboken.

Et annet vilkår var at det litterære verket måtte være passende for en fjerdeklasse, derfor falt valget på sjangeren bildebok, ettersom elevene er godt kjent med denne sjangeren fra før av. Vi mener også at fordelene med bildeboksjangere er at alle elevene kan inviteres inn i tolkningsfellesskapet uavhengig av deres ferdigheter i å lese

verbalteksten. For å få elevenes umiddelbare respons og tanker om bildeboken, var det også viktig at elevene ikke hadde kjennskap til boken fra før av. Vi fikk bekreftet dette fra deres kontaktlærer før innsamlingen.

4.4.2 Førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen

Før vi begynte med selve gjennomføringen av datainnsamlingen vår, tok vi et pedagogisk valg om å strukturere undervisningsopplegget vårt inn i en leseprosess bestående av en førlesefase, lesefase og etterlesingsfase. Lise Iversen Kulbrandstad (2018, s. 244) presenterer denne leseprosessen i boken *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Hun skriver hvordan denne strukturen blir brukt for å engasjere elevene, tilby ulike lesestrategier og for å øke deres innsikt i hva lesing er (Kulbrandstad, 2018, s. 274). Vi ønsket at vårt elevutvalg skulle få en grundig innføring i bildeboken *Reisen*, og dermed valgte vi en slik leseprosess for å engasjere og skape nysgjerrighet blant elevene.

I vårt undervisningsopplegg består førlesefasen av introduksjonen av bildebokens omslag, gjennom samtaler om bildene, tittelen og parateksten elevene møter. Kulbrandstad (2018, s. 245) beskriver hvordan elever utvikler ideer om innhold og gjerne deler dem med andre når de presenteres for omslaget av en bok. Dette var et ønskelig utfall også for oss, der vi ville tilrettelegge for at elevene kunne danne hypoteser om bildeboken og forberede seg på den videre lesingen. Vi innledet også denne fasen med å understreke for elevene at det ikke eksisterer noen fasit på hvordan man tolker eller snakker om bildeboken.

Lesefasen bestod av høytlesing av bildeboken med lesestopp underveis. Her fikk elevene innsyn i bildebokens oppslag mens lesingen foregikk, og de kunne dermed følge bildene og verbalteksten. Felles lesing med lesestopp er en god måte for at elevene skal kunne sette ord på egne forståelser, og slik kunne notere seg hva de vet så langt og hva de tror kommer til å skje videre (Kulbrandstad, 2018, s. 257). Formålet med denne fasen var for oss å undersøke hva elevene kommenterte i bildeboken og hvordan de responderte. Der elevene valgte å respondere ble det stilt hjelpespørsmål både fra lærer og medelever. Dette ble gjort for å oppfordre elevene til å dele sine tanker muntlig med oss, slik at vi fikk innblikk i deres forståelser og tolkninger.

Etterlesingsfasen bestod av en litterær samtale, etterfulgt av individuelle elevintervjuer. I denne fasen var det interessant å undersøke hvilke forståelser og tolkninger elevene satt igjen med etter høytlesingen, og videre hvordan de uttrykte seg om bildeboken i samtale med andre og individuelt. Kulbrandstad beskriver hvordan mye av forståelsesarbeidet blir gjennomført etter at elevene er ferdige med å lese teksten (2018, s. 263).

Hennig (2017, s. 161) ser på litterære samtaler som en tilnærming i litteraturundervisningen. Videre utdyper han at med tanke på at litterære samtaler foregår i fellesskap, får elevene mulighet til å utforske både seg selv, andre og ikke minst litteraturen (Hennig, 2017, s. 173). Dette forutsetter at læreren stiller de rette spørsmålene som hjelper elevene inn i den tematikken man ønsker å utforske sammen, noe vi har gjort med et mål om å veilede elevene til å oppdage mangfoldstematikken i bildeboken. Hennig (2017) sitt syn på litterære samtaler gjenspeiler det didaktiske potensialet vi oppfatter at litteraturundervisningen kan inneha. I forlengelse av dette vil vi også benytte oss av litterære samtaler som en metode i vår innsamling av data, da vi er ute etter elevenes respons og litterære kompetanse. Formålet med de litterære samtalene var derfor å skape dialog sammen med elevene, slik at man i fellesskap kunne

utvikle forståelse, tolke og skape mening i bildeboken. I forkant av de litterære samtaler hadde vi utarbeidet en samtaleguide med spørsmål vi ønsket å stille. Spørsmålsguiden ble fulgt hos begge elevgruppene, men elevresponsen resulterte i at lærerens oppfølgingsspørsmål ble noe ulik i de to gruppene. Dette medførte at de litterære samtaler utviklet seg i ulike retninger.

Vi avsluttet etterlesingsfasen med individuelle elevintervjuer, der spørsmålene var utformet i en intervjuguide. Spørsmålene var ganske likt utformet som i de litterære samtaler, fordi vi ønsket å se på hvordan elevenes forståelse og tolkning ble uttrykket i samtale med andre, versus i en individuell samtalekontekst. Innledningsvis i intervjuet presiserte vi for elevene at vi var imponerte over innspillene i de litterære samtaler, og hvordan vi som forskere hadde oppdaget sider ved bildeboken som vi ikke hadde tenkt på da vi leste den selv. Dette gjorde vi for å repetere og trygge elevene på at deres individuelle forståelser og tolkninger var det som var av verdi for oss.

4.4.3 Innsamlingsprosessen

Den første dagen ble undervisningsopplegget og elevintervjuene utført med den ene elevgruppa, og tilsvarende prosess ble gjennomført med den andre elevgruppa dag to. De individuelle elevintervjuene ble fordelt likt mellom oss, og gjennomført med kun en av oss til stede sammen med enkelteleven. Varigheten på de litterære samtaler og elevintervjuene varierte ut ifra hvor mye elevene ønsket å dele med oss. Der vi henviser til «lærer» i beskrivelsen av datainnsamlingen nedenfor, er det en av oss forskere vi referer til.

I forkant av undervisningsopplegget rigget vi til en halvsirkel med puter i det ene hjørnet av klasserommet til elevene. Dette hjørnet ble valgt ut fordi det ikke hadde noen mulighet for innsyn og dermed mindre fare for forstyrrelser under selve gjennomføringen. Før vi satte i gang med presentasjonen av bildeboken, informerte vi elevene om den ikke-deltakende observatørrollen og hva lydopptakerne var til. Vi gjorde dette for å gjenta for elevene at deres deltakelse var frivillig, forsikre dem om at ingen ville finne ut hvem de var og at alt av lyd ville bli slettet til slutt. Dette gjorde vi med begge elevgruppene, og vi gjentok det også for elevene i de individuelle elevintervjuene i etterkant.

Første dag av innsamlingen ble gjennomført med den første elevgruppen, som bestod av elevene: Haldo, Ella, Maria og Alex. Elevene kom vandrende inn i klasserommet mens de skuet bort på hverandre med et smil om munnen. Ved presentasjonen av bildebokens omslag startet samtalen med at elevene rakk opp hånden for å svare, og vi måtte tydeliggjøre for elevene at ordet var fritt og at elevene kunne snakke uten å måtte rekke opp hånden.

Den andre dagen av innsamlingen var det en ivrig og spent gjeng som inntok klasserommet, elevene både gikk, stupet, hoppet og slengte seg ned på hver sin pute på gulvet. Elevene som befant seg i denne gruppen var: Nima, Una, Johanna og Nadia. Nesten før vi rakk å stille spørsmål om bildebokens omslag, var elevene i gang med å kommentere hva de så. Denne iveren til å uttrykke det de eksplisitt leste og observerte i bildeboken ble et kjennetegn ved denne elevgruppen.

Undervisningsopplegget varte i cirka tre kvarter med gruppe én og cirka en time med gruppe to. Den muntlige deltakelsen i både høytlesingen og den litterære samtalen utmerket seg som et tydelig skille mellom elevgruppene. Dette kom til syne ved at elevene i gruppe to var mer delaktige i å respondere og bygge videre på hverandres

uttalelser, mens gruppe én virket å ha behov for flere oppfølgings spørsmål underveis for å holde samtalen i gang. Dette betyr derimot ikke at elevene i gruppe én var mindre deltakende i sitt forståelses- og fortolkningsarbeid knyttet til *Reisen*, fordi som nevnt i teorikapitlet, vil tilgangen vi har til elevenes forståelse og tolkninger kun være den de velger å dele med oss.

Vi startet å intervju elevene én og én direkte etter at undervisningsopplegget var gjennomført. Mens de ventet på tur fikk de resterende elevene i oppgave å tegne det de synes var mest interessant fra bildeboken. Disse tegningene er ikke en del av datamaterialet, men ga de fleste av elevene tid og mulighet til å reflektere rundt bildeboken før intervjuet. Intervjuene foregikk på eget grupperom der elevene kunne sitte hvor de ville og holde på med tegning dersom de ønsket det. Dette gjorde vi for at elevene skulle føle seg komfortable i samtalsituasjonen.

4.5 Bearbeiding av datamaterialet og tematisk analyse

Etter at all innsamlingen av data var gjennomført, satt vi igjen med lydopptak fra to litterære samtaler og åtte elevintervju. Vi begynte da å transkribere lydopptakene og fordelte det slik at vi tok én litterær samtale og fire elevintervju hver. I transkripsjonene benyttet vi oss av hjelpemiddelet «Nettskjema» etter anbefalinger fra NTNU. Dette verktøyet bevarer lydopptakene i en sikret og låst fil som kun vi forskere har tilgang til, og alle lydopptakene og nettskjemaet har blitt slettet i etterkant av transkriberingen. Ved hjelp av «Nettskjema» ble lydopptakene transkribert på et dokument. En svakhet ved dette verktøyet er når elevene snakker i munnen på hverandre og det blir feil respons i dataene. Vi oppdaget dermed en del feil i transkriberingen og gikk derfor også gjennom hver enkelt lydfil manuelt for å sikre at det elevene sa stemte overens med transkripsjonene. I tillegg til lydfilene benyttet vi oss av enkle feltnotater fra den ikke-deltakende rollen som observatør under de litterære samtalene, som ekstra støtte til å styrke datainnsamlingen vår.

Vi har valgt å bruke tematisk analyse som metode for å analysere datamaterialet vårt. Gjennom en tematisk kartlegging av samtaler vil man kunne lage oversikt over hvilke tema deltakerne er innom (Riis-Johansen, 2020, s. 104). I Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) sin artikkel *Using thematic analysis in psychology*, presenterer de en guide med seks faser for gjennomføringen av en tematisk analyse. I fase en og to vil vi belyse vår prosess i utarbeidelsen av analysekategoriene. Deretter vil vi i fase tre til fem gjennomgå hvordan vi har kommet frem til våre to hovedtemaer i oppgaven.

4.5.1 Fase en og to – Utarbeiding av våre analysekategorier

I den første og andre fasen er målet å bli kjent med datamaterialet og deretter identifisere mønstre gjennom koding av dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I fase én startet vi å transkribere og bli kjent med dataene våre. Med tanke på at vi samlet inn dataene på egenhånd, hadde vi et fortrinn i forhold til at vi allerede under innsamlingen fikk en del forkunnskaper om hva som var interessant å se nærmere på. Videre i fase to jobbet vi med å identifisere mønstre i elevresponsen og teste dem ut gjennom utprøving av ulike analysekategorier. Vi opplevde disse fasene som tidkrevende og utfordrende, men avgjørende for å bli kjent med våre data og for å kunne gå videre i den tematiske analysen. Dette samsvarer med hvordan Braun og Clarke (2006) omtaler de første fasene som selve grunnfjellet for resten av analysen (s. 87).

Vi startet med et stort antall analysekategorier for å kunne sortere elevresponsen fra undervisningsopplegget og elevintervjuene. Her var vi ute etter elevenes tilnærming til

teksten, for å kartlegge hvordan og hva de responderte på i bildeboken, samt hvordan de uttrykte sine tolkninger og forståelser i samtale med andre og alene. For å snevre inn antall analysekategorier, forsøkte vi å undersøke hva det var elevene fokuserte mest på i bildeboken og videre hvordan de tilnærmet seg dette. Vi har valgt å fokusere på elevenes tilnærming til bildebokens motiv og tema.

Professor i barne- og ungdomslitteratur, Lawrence R. Sipe, inspirerte oss i vår undersøkelse av elevenes tilnærming til bildeboken *Reisen*. I hans bok *Storytime: Young children's understanding in the classroom* (2008), utforsker han blant annet hvordan barn reagerer på forskjellige litterære tekster, og gjennom hans arbeid har han utviklet analysekategorier som kan benyttes på elevrespons i klasserommet. Gjennom inspirasjon fra han og fra andre teoretiske perspektiver på møtet mellom en leser og en tekst, vil vi nedenfor utdype hvordan vi endte opp med våre fire analysekategorier for elevenes tilnærming til bildeboken. Disse er: *Personlig tilnærming*, *analytisk tilnærming*, *utfylling av tomrom* og *fordoblingskompetanse*.

Tabell 4.1: Våre analysekategorier

Kategori:	Beskrivelse:
Personlig tilnærming:	Elevene kobler bildeboken til egne livserfaringer, forkunnskaper, personlige meninger og opplevelser. Tidligere teksterfaringer.
Analytisk/ Spørrende tilnærming:	Elevene undersøker bildeboken og stiller spørsmål til teksten. Både det elevene eksplisitt ser og hvordan de implisitt tolker.
Utfylling av tomrom:	Elevene fyller tomrommene i bildeboken med ny informasjon og det som ikke eksplisitt finnes i bildeboken.
Fordoblingskompetanse:	Elevene ser at boken handler om noe mer enn den konkrete, bokstavelige historien, som det å kunne vite hvilke tematiske tolkninger bildeboken tar opp.

Videre i kategoriseringen av vårt datamateriale har vi valgt å benytte oss av to av Sipe sine analysekategorier, *personlig respons* og *analytisk respons*. Sipe beskriver den personlige responsen som der leseren knytter teksten til eget liv og den analytiske responsen til der leseren undersøker og diskuterer tekstens struktur (Sipe, 2008, s. 85-86). Disse analysekategoriene drar likheter til Blau (2003) sin performative kompetanse, samt Torell (2001) sin utføringskompetanse og overføringskompetanse, gjennom deres vektlegging av leserens evne til å benytte personlig kunnskap og erfaring i møte med litterære tekster på en engasjert og autonom måte. Vi valgte å bruke Sipe sine kategorier fordi hans litterære tilnærminger i bruk av litterære samtaler er fagspesifikke mot en yngre aldersgruppe. Dette gjorde vi for å identifisere elevresponsen der de knytter egne livserfaringer til teksten, og der elevene undersøker og stiller spørsmål til tekstens struktur, form og narrative elementer. Den sistnevnte kategorien kan for eksempel vise til hvordan elevene stiller seg spørrende til bildebokens utforming og kronologi, og videre samspeillet mellom bilde og tekst.

I det videre arbeidet med kategoriene benyttet vi oss av Wolfgang Iser (1978) sin teori om utfylling av tomme rom. Ettersom tematikk og reisemotivet i *Reisen* blir skildret på en lite eksplisitt måte, inviterer den til å la elevene fylle inn tomrommene i teksten. Vi valgte derfor kategorien *utfylling av tomrom*, som beskriver elevresponsen der elevene fyller tomrommene i bildeboken med ny informasjon som ikke skildres eksplisitt.

Selv om *Reisen* presenterer en fiktiv fortelling om en and med menneskelige egenskaper, inviterer bildeboken til forståelser og tolkninger mot realistiske situasjoner i det virkelige liv. Disse tvetydige elementene i bildeboken gjorde at vi ønsket en analysekategori for å undersøke om elevene oppdaget mer enn den eksplisitte og konkrete historien. Bo Steffensen (2005, s. 137-138) presenterer begrepet fordoblingskompetanse som evnen til å forstå at en tekst kan bety mer enn den bokstavelige historien. Videre beskriver han dette som en viktig fiksjonskonvensjon for å vise til litterær kompetanse.

Fordoblingskompetanse utgjør derfor den siste analysekategorien i vår studie.

4.5.2 Fase tre til fem – Utarbeiding av tema

Fase tre startet med at vi gikk systematisk til verks i søket etter temaer ved å fargekode transkripsjonene ved hjelp av analysekategoriene. I fase fire testet vi ut ulike temaer ved å koble inn våre forskningsspørsmål. Braun og Clarke (2006, s. 87) beskriver hvordan forskeren i fase tre og fire samler inn sammenhengende aspekter fra de kodete dataene, og tester ut og sorterer like mønstre inn i egne tema. Gjennom bruk av våre analysekategorier i fase tre og fire, viste det seg at hovedvekten av elevresponsen var rettet mot enda sin reise, noe som resulterte i vårt første tema: «Reisen som motiv». Deretter var vi interesserte i å undersøke om elevene koblet inn tematikk som omhandler mangfold i deres respons, så vårt andre tema for elevresponsen ble «kulturmøter».

Fase fem innebærer å definere og begrunne hva som ligger i de valgte temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I temaet «reisen som motiv» har vi samlet elevresponsen som er rettet mot hvordan elevene responderer og forstår reisen til enda, og hvordan de tolker bildebokens reisemotiv. Videre vil vi anvende begrepet «kulturmøter» slik Anne Skaret (2011) presenterer det i hennes doktoravhandling *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon*. Hun beskriver litterære kulturmøter som: «et møte mellom litterære karakterer med ulik kulturell tilhørighet, der årsaken til møtet er én eller flere karakterers forflytninger fra et sted til et annet» (Skaret, 2011, s. 11). I forlengelsen av dette, vil kulturmøter i vårt tilfelle omhandle elevrespons som opptar enda sitt møte med andre dyr, i tillegg til der elevene kobler inn mangfoldstematikk.

Den siste fasen i tematisk analyse blir beskrevet som utarbeidelsen av rapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Denne fasen vil bli presentert i vårt analyse- og drøftingskapittel, der vi har analysert og drøftet elevresponsen innunder hvert av våre to temaer, «reisen som motiv» og «kulturmøter».

4.6 Forskningens troverdighet

Vi vil i denne delen av metodekapittelet gi et kritisk blikk på egen studie og dele refleksjoner over våre valg i forskningsprosessen, etterfulgt av våre etiske hensyn. Forskningens kvalitet avhenger av hvordan funnene er produsert, og dette krever at forskeren stiller seg kritisk til prosessen med å komme frem til funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220).

4.6.1 Gyldighet og pålitelighet

Gyldighet og pålitelighet blir brukt for å måle forskningens troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Tradisjonelt blir begrepene validitet og reliabilitet anvendt, men vi har i denne studien valgt å benytte oss av gyldighet og pålitelighet slik Postholm og Jacobsen presenterer dem (2018, s. 222-223). Gyldighet handler om begrensninger som ligger i egen forskning og hvilken dekning forskeren har for å trekke konklusjoner fra det innsamlede datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223). I vårt tilfelle vil det si i hvilken grad resultatene fra vår undersøkelse, kan overføres til en annen klasse og skole. Pålitelighet omhandler refleksjon om hvordan resultatet av studien kan være påvirket av undersøkelsen og forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

I vår studie har vi benyttet oss av metodene bildebokanalyse, etterfulgt av litterære samtaler og elevintervjuer gjennom observasjon og lydopptak. Vi har brukt ulike metoder for å svare på vår problemstilling, det som kalles metodetriangulering (Neteland & Aa, 2020, s. 17). Dette har vi gjort for å kunne sikre datainnsamlingen til å innbefatte ønskelige formål og resultat. Derimot beskriver Postholm og Jacobsen (2018) at *triangulering* krever både tid og ressurser, og peker mot at det ikke nødvendigvis er en fordel å benytte mange datainnsamlingsmetoder i omfang som masteroppgaver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Vi vender derfor et kritisk blikk til oppgavens omfang og vårt omfattende datamateriale. Til tross for at vi vektlegger viktigheten av et undervisningsopplegg med en litterær tekst over tid, hadde vårt feltarbeid en tidsbegrensning på tre dager. Sammenligner vi vår studie mot andre studier som utforsker elevenes møte med litteratur over en lengre periode og flere arbeidsformer, ville dette kunne gi en annen effekt på elevenes tolkningsarbeid og tilgang til mer enn kun den muntlige responsen. Sett i lys av dette, kan vårt valg av ulike innsamlingsmetoder ha påvirket vår evne til å bevare fokus og retning i forskningsprosjektet. På den andre siden anser vi det som en fordel da vi er to forskere og dermed går inn i forskningen som mer ressurssterke, både i form av tidsbruk, ulike blikk og kapasitet.

Det at vi har brukt noenlunde lik spørsmålsguide i de litterære samtalene og elevintervjuene, kan bidra til å øke gyldigheten. Dette skyldes at vi får flere elevrespons, og kan undersøke sammenhenger mellom det elevene sier i et tolkningsfellesskap og i individuelle samtaler. På den andre siden kan lærerens rolle og utformingen av spørsmålene i intervju- og samtaleguiden ha påvirket utfallet av elevresponsen. Lærerens evne til å føre en samtale kan ha hatt innflytelse på hvordan elevene responderte. Vårt formål var å se om elevene oppdaget mangfoldstematikk i bildeboken, og om vi kunne benytte boken til å samtale om slik tematikk med elevene. Selv om vi fokuserte på å stille åpne spørsmål til elevene, kan noen av spørsmålene ha ledet dem inn på slik tematikk, og dermed begrenset et bredere og spontant utfall av responsen til elevene. Noen av funnene kan derfor ha blitt farget av læreren og spørsmålsstillingen i undersøkelsen.

Gjennom dette metodekapittelet har vi beskrevet planleggingen, gjennomføringen og etterarbeidet av vår forskning, med mål om at det skal være transparent for leseren. Samtidig kan en svakhet med vår forskning være at den elevrespons som er samlet inn, kun gir oss tilgang til det elevene velger å dele med oss. Dermed kan det være at elevene har andre tolkninger enn det de sier høyt. Datamaterialet ble samlet inn med bruk av lydopptaker, som kun gir oss elevenes muntlige respons. En konsekvens av dette er at vi går glipp av deres kroppslige gester, som også er en form for respons. En barriere ved bruk av lydopptak er at enkelte synes det kan være ubehagelig å vite at

stemmen deres blir tatt opp (Bjørndal, 2017, s. 84). Et slikt fremmed legeme kan derfor utgjøre en endring i hvordan elevene uttrykker seg. Derimot vil vi tørre å påstå at vi oppfattet elevene som både engasjerte, nysgjerrige og muntlig aktive i samtalsituasjonene. Sett i lys av den totale mengden datamateriale vi fikk ut fra elevresponsen, er vår oppfatning at elevene virket lite brydd av den samtalekonteksten de befant seg i.

Våre funn er påvirket av våre roller som forskere og lærere både i gjennomføringen av undervisningsopplegget og analysen av elevresponsen. Ifølge Postholm og Jacobsen er det dermed umulig at funnene er helt subjektive, som videre påpeker at intersubjektivitet er det nærmeste vi kommer sannhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Vårt teoretiske rammeverk for å undersøke elevenes litterære kompetanse, er basert på vårt utvalg av teorier. Dette valget og vår forståelse av den, kan ha påvirket hvordan vi har analysert og drøftet oss frem til funn i elevenes respons, tolkning og litterære kompetanse. Det faktum at vi er to forskere med hvert vårt perspektiv, kan dertil påvirke påliteligheten til studien. Gjennom hele masterprosessen har vi fordelt arbeidet mellom oss. På den ene siden kan dette ha påvirket datamaterialet i ulike retninger og være en svakhet for studiens pålitelighet. På den andre siden har vi samarbeidet såpass tett, og gjennom to subjektive perspektiver jobbet oss frem til omtrent samme resultat. Med andre ord kan dette ha styrket studiens pålitelighet ved at vi har kunnet diskutere oss frem til en intersubjektiv tolkning av funnene.

4.6.2 Etske hensyn

For å kunne beskrive de etiske hensynene i vårt forskningsprosjekt, vil vi presentere vårt arbeid ut fra retningslinjene i *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2023). Her legges det frem hvordan forskningsetikken er et verktøy for å sikre at forskningen organiseres og utøves forsvarlig (NESH, 2023, s. 6). Siden vi har brukt lydopptak i innsamlingen av data, har vi samlet inn personopplysninger som potensielt kan gjøre elevene identifiserbare. Som et resultat av dette har vi derfor måttet gjøre flere grep for å forsikre oss om at vi ivaretar deres rett til å ha kontroll over egne personopplysninger.

I vår forskningsprosess har vi vært opptatt av barnets beste, da vårt utvalg består av denne målgruppen. Det foreligger et asymmetrisk forhold mellom oss og elevene i vårt utvalg, og for å ivareta elevene, var vi opptatt av å repetere og formidle informasjon om prosjektet på en tilpasset og tydelig måte gjennom hele forskningsprosessen.

I forkant meldte vi prosjektet vårt inn til SIKT, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, for å få godkjent at datainnsamlingen vår samsvarte med elevenes personvern (vedlegg 5). Her er det viktig å meddele at videoopptak, slik det står skrevet om i vedlegget, aldri ble gjennomført i vår forskning. Til tross for at forskningen mistet data på det kroppslige språket i form av gester og ansiktsuttrykk, var dette et valg vi tok både på grunn av kapasitet og tidsbruk, og fordi vi anså lydopptakene som tilstrekkelig data for å svare på vår problemstilling.

Etter godkjenning fra SIKT, sendte vi ut informasjonsskriv og samtykkeskjema hjem til elevenes foresatte. At forskeren får etisk samtykke av både foresatte og barn, er en hovedregel i forskning med barn som deltagere (NESH, 2023, s. 22). I informasjonsskrivet informerte vi om hva prosjektet vårt gikk ut på, hvordan dataene vil bli hentet ut, behandlet og arkivert (vedlegg 1). I forlengelsen av dette informerte vi om at alt av datamateriale vil bli slettet når prosjektet avsluttes. For at et samtykke i

forskning skal kunne være gyldig, er det nødvendig at deltakerne er bevisste på at det er frivillig å delta. Vi ønsket derfor underskrift av både foresatte og elever i samtykkeskjemaet (vedlegg 1), slik at foresatte kunne snakke med barna sine om de faktisk ønsket å delta. I tillegg var vi opptatt av at kontaktlæreren ga elever og foresatte muntlig informasjon om prosjektet vårt, slik at det ble tilrettelagt for dialog dersom elever og foresatte ønsket å stille spørsmål om deltakelsen eller forskningsprosjektet på generelt grunnlag. Forskere har et ansvar for å sikre at informasjonen er formidlet på et språk som mottakerne forstår (NESH, 2023, s. 19). Til tross for at elevene i vårt utvalg hadde gode norskspråklige ferdigheter, ønsket vi gjennom denne dialogen at foresatte med annen språklig og kulturell bakgrunn, skulle få muligheten til å stille spørsmål om barnets deltakelse dersom noe var uklart.

En viktig del av elevers personvern er hvordan vi som forskere sikrer at deres anonymitet ivaretas. Anonymisering innebærer å fjerne tilknytningen mellom enkeltpersoner og informasjonen slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til individet (NESH, 2023, s. 23). Dette har vi gjort ved å anonymisere kontaktlæreren og skolen, samt i behandlingen av våre data gjennom bruk av pseudonym på hver enkelt elev. Pseudonymiserte opplysninger skal ikke kunne knyttes til individene de kommer fra av utenforstående (NESH, 2023, s. 23). I behandlingen av data benyttet vi oss av lydopptakere i typen diktafon, og arkiverte dette i konfidensielle filer gjennom dataverktøyet "Nettskjema", som ble anbefalt av NTNU. I tråd med dette har vi også i feltarbeidet signert en taushetsplikt som tilsier at vi er lovpålagt å ikke kunne benytte oss av data utenfor forskningens rammer.

Gjennom hele forskningsprosessen var vi bevisste på at vi repeterte for elevene at deres deltakelse var frivillig, hva forskningen skulle brukes til og hvordan deres respons ville bli behandlet og slettet ved prosjektets slutt. Som hovedregel må deltakerne aktivt gi uttrykk for at de ønsker å delta i forskningen (NESH, 2023, s. 20). I samme ånd var vi underveis opptatt av å gjøre samtalesituasjonene så komfortable som mulig for elevene. Dette gjorde vi ved at den av oss med best relasjon til elevene ble utpekt som "lærer" i gjennomføringen, og videre stilte vi elevene oppfølgingsspørsmål om hvordan de synes samtalene hadde gått i de litterære samtalene og elevintervjuene. En faktor som kan påvirke elevenes følelse av trygghet i datainnsamlingen, er relasjonen mellom elevene og forskerne. Slik vi vurderer det har ikke vår studie resultert i uheldige konsekvenser for elevutvalget, men dersom vi skal utpeke noen kritiske overveielser, har den korte tidsrammen på innsamlingsperioden kunnet påvirke vår mulighet i å skape de relasjonene vi anser som mest ønskelig i arbeid med barn og unge i skolen.

5 Analyse og drøfting av elevresponsen

I dette kapittelet vil vi analysere og drøfte elevresponsen fra datainnsamlingen vår, og sette funnene i sammenheng med relevant teori. Vi har valgt å samle dette i ett kapittel da vi anser det som mest formålstjenlig for å finne svar på vår problemstilling: «Hvordan responderer og tolker en elevgruppe på fjerdetrinn mangfoldstematikk i bildeboken *Reisen*, og på hvilken måte kommer deres litterære kompetanse til uttrykk gjennom et undervisningsopplegg om bildeboken?». For å kunne besvare problemstillingen vil vi benytte oss av forskningsspørsmålene: «Hvordan responderer og tolker elevene bildebokens motiv og tema?», og «hvordan kommer elevenes litterære kompetanse til uttrykk i samtaler om *Reisen*?» Vi har gjennom bruk av fire analysekategorier identifisert mønstre i transkripsjonene, og deretter valgt ut to temaer som vi vil analysere og drøfte elevresponsen innenfor. Disse to temaene er som tidligere nevnt: «*Reisen* som motiv» og «Kultur møter». Under hvert av disse temaene vil vi benytte oss av lesefasene førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen som et rammeverk for å kunne strukturere elevresponsen. Dette for å gjøre prosessen ryddig ved å følge undervisningsopplegget i en systematisk rekkefølge. Fokuset i vår analyse og drøfting vil være hvordan elevene møter bildebokens tvetydighet, etterfulgt av deres tilnærming til det allegoriske og bokstavelige. For å tydeliggjøre dette, har vi derfor innunder hver lesefase gått nærmere inn på elevenes møte med «det allegoriske og bokstavelige» og «det usikre og utfordrende». Dette har vi gjort for å undersøke om elevene leser allegorisk og/eller bokstavelig, og også hvordan de møter det usikre og utfordrende i bildeboken. Nedenfor vil vi gi en kort presentasjon av hva som inngår i disse to nedslagene:

Det allegoriske og bokstavelige

Reisen representerer en and i møte med andre dyr og alle disse karakterene er gitt menneskelige egenskaper i form av eiendeler, hva de gjør og hvordan de taler med hverandre. Dette kan relatere til antropomorforiserte dyr som ofte benyttes i bildebøker for barn og unge, og *Reisen* representerer en slik fiktiv verden. Steffensen (2005, s. 126) vektlegger leserens kunnskap om fiksjonskonvensjoner som en del av litterær kompetanse, som leserens forståelse av at en oppdiktet tekst ikke direkte speiler virkeligheten. En av hans fiksjonskonvensjoner er evnen til å lese med fordobling som vil si å kunne forstå at teksten kan bety mer enn den bokstavelige historien (Steffensen, 2005, s. 137-138). Vi vil benytte disse fiksjonskonvensjonene i den kommende analysen hvor vi vil undersøke hvordan elevene tilnærmer seg bildeboken og hva de vektlegger i sine tolkninger av reisemotivet og kultur møtene, samt drøfte hvordan de evner å lese med fordobling.

Det usikre og utfordrende

Reisen har få eksplisitte føringer om anda sin reise og kultur møtene, og den gir rom for at leseren skal kunne fylle tomrommene med sin egen forståelse og tolkning. Dette fører til at bildeboken også kan oppfattes som tvetydig og utfordrende, fordi elevene må benytte seg av egne hypoteser og bakgrunns erfaringer og egen kunnskap for å skape mening i bildeboken. Gjennom identifisering av mønstre i transkripsjonene, kom det tydelig frem at elevutvalget vårt bestod av elever som viste gode evner i å undre seg og vise nysgjerrighet i møte med *Reisen*. Blau beskriver tekstuell kompetanse, intertekstuell

kompetanse og performativ kompetanse som tre avgjørende dimensjoner for litterær kompetanse (Blau, 2003, s. 203). Som en fortsettelse vektlegger han leserens evne til å stå i egen usikkerhet i møte med komplekse tekster (2003, s. 213). Vi vil gå mer i dybden på disse tre dimensjonene i den kommende analysen. Herunder vil vi analysere og drøfte hvordan elevene evner å stå i bildebokens tvetydighet, og på hvilken måte dette spiller inn på deres forståelse og tolkning av reisemotivet og kulturmøtene.

5.1 Reisen som motiv

Tittelen *Reisen* gir en forventning om at bildeboken vil handle om en type reise. Denne reisen er, i likhet med funn fra bildebokanalysen, en stor del av bildebokens motiv. Det er likevel mye leseren ikke får vite om denne reisen anda drar på, som hvor og hvorfor den reiser. Hvordan elevene responderer på reisemotivet, ser vi på som et relevant og interessant funn i deres søken om forståelse og meningsskaping i bildeboken. Vi vil i denne delen av analysen derfor undersøke hvordan elevene benytter seg av bildebokens tvetydighet og hvordan de knytter anda sin reise til virkelighetsnær tematikk gjennom personlige erfaringer og kunnskap.

5.1.1 Førlesefasen

I førlesefasen befinner elevene seg utenfor handlingen i bildeboken og har kun tilgang på den informasjonen de får fra tekst og bilde på omslaget. Gjennom identifisering av mønstre i denne fasen, fant vi lite av analysekategorien fordoblingskompetanse i elevresponsen. Denne analysekategorien knytter seg til hvordan elevene evner å forstå at teksten kan bety mer enn den bokstavelige historien, det Steffensen kaller lesing med fordobling (Steffensen, 2005, s. 137-138). Det er kanskje ikke så rart at elevene i møte med bildeboken anvender en mer analytisk tilnærming, da de enda ikke har tilgang på så mye av handlingen. Elevene hadde derimot mest av den *analytiske tilnærmingen* til både tittel og bildene, og kom med spontane utrop over hva de observerte. På spørsmål om hva de tenkte og hva de trodde bildeboken handlet om, viste elevresponsen i begge elevgruppene hypoteser om at den handlet om en and som skulle på reise. Det var derimot variasjon i hva elevene mente var formålet med denne reisen:

- 7. Maria: Det kan handle om en and som drar på reise.
- 8. Alex: At den anda der skal ut på reise.
- 9. Nima: Kanskje en and som er på en reise midt i skogen?
- 10. Una: Kanskje den skal på hytta eller noko sånt? Og kanskje den møter på flere dyr?

Det at Maria, Alex og Nima presenterer hypoteser om at anda skal på reise i en skog, kan anses å være en realistisk reise som en and i det virkelige liv også kan foreta seg. Om elevene her evner å lese bildeboken som fiksjon, kan vi derimot ikke påstå da deres respons også kan knyttes til virkelighetsnære hendelser. Derimot kan man anta at Una evner å lese bildeboken som fiksjon da hun foreslår en hypotese om at anda skal på hytta. Vi kan da tolke hennes respons mot at hun evner å lese omslaget som noe oppdiktet og ikke virkelighet, det Steffensens presenterer som en av hans fiksjonskonvensjoner (Steffensen, 2005, s. 126).

Elevene har i denne fasen tilgang på minimalt av informasjon knyttet til den helhetlige presentasjonen av reisemotivet i bildeboken, men de viser likevel evnen til å danne seg hypoteser om den videre handlingen. På den ene siden kan dette vise til hvordan barn allerede innehar egenskapene til fiksjonsskaping som en medfødt evne, det Torell beskriver som konstitusjonell kompetanse (Torell, 2001, s. 376). På den andre siden

benytter elevene seg av eksplisitte føringer som ligger i tittelen «Reisen», og i person- og miljøskildringene av en and iført sekk omringet av et skoglandskap. Dette gir uttrykk for å kunne analysere informasjonen de mottar fra omslaget og deretter tolke den, noe som kan knyttes til Torell sin utføringskompetanse (Torell, 2001, s. 378).

Alex og Maria har en eksplisitt tilnærming i sin respons på omslaget, der vi kan anta at de danner seg en hypotese ut fra den informasjonen de får fra tittelen og bildet av anda. Nima innehar en lignende tilnærming, men virker å danne en mer stedsspesifikk hypotese ut fra miljøskildringene av en skog. Det som derimot skiller Maria og Alex med Nima og Una, er at de sistnevnte har en mer spørrende og utforskende respons. De utfyller omslagets meningsinnhold ved å legge til informasjon om at anda kanskje skal på en reise i skogen, på hytta og at den skal møte nye dyr. Dette samsvarer med Iser sin teori om at leseren fyller tekstens tomme rom med egne tolkninger og forståelser (Iser, 1978, s. 166-167). Disse forslagene på frempek til videre handling, formidler også at bildebokens omslag har en tvetydighet ved seg som kan invitere til ulike forventninger og forståelser. Som en del av ens litterære kompetanse, skriver Blau om den performative kompetansen som evnen til å håndtere vanskelige litterære tekster på en autonom måte (Blau, 2003, s. 210). Herunder handler underkategorien *viljen til å ta risiko*, om leserens evne til å utfordre teksten, uttrykke sine meninger og foreslå hypoteser gjennom egne tolkninger (Blau, 2003, s. 212-213). Ser vi dette i lys av Nima og Una sin spørrende tilnærming og evne til å fylle ut tomrommene, viser de god selvstendighet i hvordan de uttrykker egne hypoteser.

5.1.2 Lesefasen – Høytlesing med lesestopp

Elevene hadde mest av den *analytiske og spørrende tilnærmingen* til bildeboken i denne lesefasen, noe som kanskje ikke er så rart da det er elevenes første møte med bildebokens ulike oppslag. Oppslag en og to handler om tiden før anda reiser, oppslag tre handler om selve reisen til anda og de resterende 13 oppslagene handler om det som skjer etter reisen, altså der den havner. Vi har valgt å gå nærmere inn på oppslag en, tre og fire, da vi mener de er av særlig betydning for hvordan elevene responderer og tolker reisemotivet i bildeboken.

5.1.2.1 Oppslag 1

I møte med bildebokens første oppslag, var det felles for begge elevgruppene at de kommenterte anda som pakker sekken sin og visuelle detaljer av bikarakterer som også har en form for reiseveske:

Gruppe 1:

- 10. Haldo: Anda pakker sekken sin.
- 11. Maria: Se, det er en fugl og et pinnsvin med vesker.

Gruppe 2:

- 15. Nadia: Hun pakker tingene sine i sekken, også skal hun reise. Også er det en snegle med sekk. Også er det edderkopp i treet. Kanskje alle dem skal reise sammen?



Figur 5.1: Oppslag 1: Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 4-5. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.

Det første oppslaget forsterker inntrykket av en and med antropomorfe egenskaper, der den viser til menneskelige egenskaper både i eiendelene den pakker i sekken sin og handlingen den utfører. Dette inviterer elevene til å lese bildeboken som fiksjon da den skildrer urealistiske elementer. Elevresponsen tyder på at de beveger seg inn i en fiksjonsramme, da de undrer seg over andas sine eiendeler og handlinger, og ingen av elevene uttrykker noen form for spekulering i om skildringene i oppslaget er realistisk mulig. Dette kan tyde på elevenes evne til å lese bildeboken som oppdiktet. Det at elevene i begge gruppene henger seg opp i andas som pakker sekken sin, kan antyde at de gjenkjenner denne handlingen fra sine egne erfaringer i skolehverdagen. Sekken fungerer som en slags referanse til deres eget liv, da vi kan anta at pakking av skolesekken er en viktig del av deres daglige rutine. Det å kunne koble teksten til egne livserfaringer kan ses i lys av det Torell beskriver som overføringskompetanse. Videre viser elevene her at de knytter oppslaget til eget liv og egne erfaringer, og dermed gir mening til illustrasjonene av andas som pakker sekken gjennom deres erfaringsbaserte kunnskap.

Alle elevene responderer på de eksplisitte føringene som ligger i oppslagetets bilder. Haldo leser bildet som en handling der andas pakker en sekk, mens Maria og Nadia responderer på bakgrunnsmiljøet som skildrer andre dyr iført sekk og vesker. Det er ikke gitt hvilken intensjon som ligger bak bildene av disse bikarakterene med vesker, og de nevnes heller aldri eksplisitt i verbalteksten. Oppslaget inviterer derfor til et tomrom som leseren må fylle inn med sin egen tolkning (Iser, 1978, s. 166). Nadia avslutter sin respons med å stille et spørsmål der hun knytter hovedhandlingen med andas som pakker, med hvordan skildringene av bakgrunnsmiljøet kan påvirke andas sin reise. Hun viser her evnen til å undre seg over oppslagetets ulike elementer og undersøke hvilken meningsbærende effekt de har for reisemotivet i bildeboken. Dette betegner tekstuell kompetanse som forklarer leserens evne til å fremkalle meningen og være kritisk til teksten (Blau, 2003, s. 204). I forlengelsen av dette vil vi se at elevene danne seg hypoteser underveis i lesingen, som de får bekreftet eller avkreftet. At elevene responderer med en analytisk og spørrende

tilnærming på anda som pakker sekken, vil vise seg å få betydning for hvordan de responderer i tolkningen av reisemotivet senere i undervisningsopplegget.

5.1.2.2 Oppslag 3

Som nevnt i bildebokanalysen, skiller oppslag tre seg fra de andre oppslagene ved at anda sin reise presenteres fra et fugleperspektiv. I tillegg eksisterer det elementer i oppslaget som minner om kart, tilsvarende streker, høydekurver og et kryss. Slik som vi presenterte i bildebokanalysen, kan dette gi leseren et inntrykk av reisens avstand, samt reisens årsak gjennom skildringer av skyen og vinden. Elevresponsen til oppslag tre omhandler i stor grad visualiseringen av skyen og dens rolle i anda sin reise, etterfulgt av respons på anda sin reisevei:



Figur 5.2: Oppslag 3. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 8-9. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.

Gruppe 1:

- 16. Haldo: Og hvorfor har skyen en munn? Fordi den er rar.
- 17. Maria: Hvorfor detter ikke sekken av når den stuper? Den reiser jo.
- 18. Alex: Jeg tror nebbet til anda blir ødelagt når den stuper sånn.
- 19. L: Hvordan er reisen til anda tror dere?
- 20. Haldo: Lett. Ja, fordi anda er liten.
- 21. Ella: En lett reise, fordi vinden løfter den.

Gruppe 2:

- 25. Nima: Oi! Anda har gått i sirkler den.
- 26. Una: Det er en «x» that marks the spot. Midt på «x-en».
- 27. Johanna: Det der er et tegn.
- 28. Nadia: Og det er en sky som blåser den bort. Den ser streng ut.
- 29. Nima: Skyen ser litt sinna ut.
- 30. Una: Jeg tror det er jobben til vinden å blåse, og kanskje hjelper skyen anda så det blir lettere å reise.
- 31. L: Hvordan er reisen til anda tror dere?
- 32. Nima: Den er så lett, så jeg tror den svever lett.
- 34. Nadia: Kanskje skyen er en løvblåser? Også hjelper den anda så reisen blir lett?

Elevene kommuniserer her at de evner å lese bildets utforming av en liten and, og knytter disse personskildringene til en tolkning av en lett reise. Det virker som elevene benytter seg av den visuelle presentasjonen i oppslag tre, der anda er fremstilt som mindre enn i de andre oppslagene. Selv om elevene tidligere har blitt presentert for en reise som antydes å være ufrivillig, virker det som anda sin størrelse er av større betydning for deres tolkning av reisen på dette tidspunktet. Det virker som elevene evner å benytte seg av oppslaget form og struktur, og dermed gir mening til reisemotivet ved at de benytter seg av de føringene som ligger der. Derimot kan elevresponsen av en lett reise indikere at elevene har en bokstavelig tilnærming til oppslaget, der de ikke virker å benytte seg av tidligere skildringer som presenterer reisemotivet som mindre «lett». Selv om elevene viser evner til å lese oppslaget som fiksjon, kan man i lys av det Steffensen sier om fordobling, tolke elevresponsen som en mer bokstavelig form for lesing da de ikke knytter oppslaget betydning i et helhetlig perspektiv av reisen. På den andre siden kan man tolke deres respons som et resultat av innspill fra hverandre. I den første responsen til oppslag tre, viste Una og Nadia en positiv tolkning av vinden og skyen som en hjelper på anda sin reise. Når elevene nå blir stilt spørsmål om anda sin reise, kan man anta at de har dannet seg hypoteser om anda sin størrelse, og dermed fått bekreftet sine tolkninger av en lett reise gjennom Nadia og Una sin respons.

Elevene benytter seg av de visuelle tegnene på oppslaget og bruker dette når de utforsker anda sin reisevei. Som en del av Blau sin beskrivelse av litterær kompetanse, knytter han inn intertekstuell kompetanse som leserens kunnskap og referanser til andre litterære sjangere, samt historiske og kulturelle referanser (Blau, 2003, s. 206). Ser vi dette i lys av hvordan Nima, Una og Johanna responderer, kan man anta at de leser de visuelle elementene som referanser til et kart. Måten Una vektlegger «x-en» som et tegn som markerer et sted, kan dra paralleller til erfaringer med et skattekart, og Johanna utfyller Una sin respons ved å påpeke at det er et «tegn». På den måten kan man anta at de benytter seg av egne erfaringer med kart inn i tolkningen av oppslaget. Dette viser også evne til å lage koblinger mellom teksten og egne livserfaringer, det Torell beskriver som overføringskompetanse (Torell, 2001, s. 377). Det at Nima responderer med at anda har gått i sirkler kan indikere at han tolker krusedullene på oppslaget, som tegn på anda sin reisevei. Alle tre elevene ytrer her evnen til å lese oppslaget visuelle elementer og gi de en meningsbærende funksjon for hvordan de tolker anda sin reise. Verbalteksten i oppslaget antyder at «du lander et sted», men sier ikke noe om hvor dette stedet er. Med bakgrunn i Iser kan vi derfor si at elevene utfyller oppslaget tomrom på måten de ytrer seg om anda sin reise. De viser således evnen til å utforske oppslaget ulike elementer og komme med hypoteser for hvordan dette påvirker anda sin reise.

Vi kan se at elevene har litt ulike hypoteser om hvilken rolle skyen og vinden har for anda sin reise. Både Haldo, Nadia og Nima responderer på skyen sitt ansiktuttrykk. Haldo har en spørrende tilnærming til hvorfor skyen har en munn og knytter dette til at den ser rar ut, mens Nadia og Nima tolker den som streng og sint. Vinden er den eneste eksplisitte årsaksforklaringen som kan knyttes direkte til anda sin reise i bildeboken, og elevene ble i oppslag én presentert for en verbaltekst der det stod: «Og det blåser så mye at du glemmer hvem du er og hvor du kommer fra.». Det at elevene her undrer seg over skyen sin rolle, kan indikere at de tester ut tidligere hypoteser om vindens betydning, og får avkreftet eller bekreftet dette i møte med oppslag tre. Dette gir uttrykk for underkategorien for performativ kompetanse, *viljen til å utsette avslutningen av lesingen*, som handler om evnen til å undersøke og være åpen for rekonstruksjoner av egne analyser i teksten (Blau, 2003, s. 211). Det Nima og Nadia påpeker at skyen ser streng og sint ut, kan være et tegn på at de ser på anda sin reise som noe den egentlig

ikke ønsker. Alex danner også en hypotese som kan få dramatiske konsekvenser for anda, da han fyller ut tomrommet med en teori om at anda vil ødelegge nebbet sitt der den lander. Deres respons kan derfor indikere at de ser vinden og skyen som en negativ innvirkning for anda sin reise.

Følgelig ser man at Nadia uttrykker en ny hypotese om at skyen fungerer som en løvblåser og derfor hjelper anda til en lett reise. Una sin respons har også en implisitt tolkning der hun ser skyen som en hjelper til anda. Deres positive tolkning av skyen og vindens rolle skiller seg ut fra både bildebokens eksplisitte skildringer og utfordrer medelevenes hypoteser om vindens negative konsekvenser for anda sin reise. De utfordrer en felles konstruert oppfatning av vinden som en negativ rolle i reisemotivet, og viser evnen til å utfordre teksten. Blau beskriver *viljen til å ta risiko* som en underkategori for performativ kompetanse, og utdyper at det krever mot og risiko dersom leseren utfordrer en tolkning av en tekst som klassen har konstruert sammen (Blau, 2003, s. 212-213). Det kan virke som at elevene på dette stadiet i lesefasene, har ulike hypoteser om vindens rolle og derav også ulikt syn på anda sin reise. De viser derimot god evne til å utforske oppslagene illustrasjoner og verbaltekst, og uttrykker både evnen til å stå i dets tvetydige presentasjon av reisemotivet, og evnen til å utfordre egne og andres hypoteser underveis.

5.1.2.3 Oppslag 4

Oppslag fire er elevenes første møte med stedet der anda lander, og elevresponsen består av en analytisk og spørrende tilnærming der overtallet av respons er knyttet til miljøskildringene. Det som i hovedsak skiller gruppene fra hverandre i møte med oppslag fire, er hvordan gruppene responderer på de visuelle elementene som presenterer skoglandskapet: Gruppe 1:



Figur 5.3: Oppslag 4. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 8-9. Gjengitt med tillatelse fra illustratør Camilla Engman.

- 24. Maria: Den er på piknik.
- 25. Lærer: Hvor er anda nå?
- 26. Haldo: I skogen. Jeg ser en mark.
- 27. Ella: I skogen.
- 28. Maria: Jeg ser ingen forskjell.

Gruppe 2:

- 36. Nima: Hæ?! Kaktuser?
- 37. Una: Hvorfor er det kaktuser der?
- 38. Johanna: Hæ, kaktuser midt på skogen?
- 40. Lærer: Hvor er anda nå?
- 41. Nima: Man finner kaktuser i desert's og sånt.
- 42. Una: På ørken, eller ja, desert.
- 43. Johanna: I ørken.
- 44. Nadia: Ørken.

Elevene i gruppe én uttrykker at anda har landa i skogen, mens Maria responderer med at hun ikke ser noen forskjell. For forståelsen av reisemotivet i bildeboken kan dette antyde at Maria tolker miljøskildringene like som i oppslag én, noe som kan gi et inntrykk av at anda ikke har reist så langt.

Gruppe to har derimot en mer spørrende tilnærming der de vektlegger endringen av skoglandskapet og knytter dette til en tolkning av en ørken. Verken tekst eller bilde gir eksplisitte beskrivelser på hvor anda har landa, men elevene benytter seg av de visuelle elementene og undrer seg over hvorfor det befinner seg kaktuser der. Som en del av den litterære kompetansen, handler tekstuell kompetanse om leserens evne til å tolke en tekst og samtidig være kritisk til den (Blau, 2003, s. 204). Vi kan dermed tolke elevenes spørsmål til bildene som en kritisk tilnærming, etterfulgt av en tolkningsprosess der de utforsker hvilken betydning kaktusene kan ha for stedet anda lander. De uttrykker sin tekstuelle kompetanse slik Blau nevner det. Iser vektlegger leserens forventninger, kunnskap og erfaringer i utfyllingen av tekstens tomme rom (Iser, 1978, s. 166). Ser vi dette i lys av elevresponsen til gruppe to, kan man anta at når Nima knytter kaktuser til det han beskriver som «desert's», vil dette vise til hans forkunnskaper om hvor kaktuser vokser og dermed tolke miljøskildringene som en ørken. Ut i fra elevresponsen i møte med stedet anda lander, kan det virke som elevene i gruppe to har en formening om at det skjer en endring av sted i reisen, mens responsen i gruppe én ikke uttrykker denne forståelsen i nåværende lesefase.

5.1.3 Etterlesingsfasen – Litterær samtale

Underveis i høytlesingen vil man kunne anta at elevene, gjennom fremvisning av bilde og tekst, gjorde seg opp flere tanker knyttet til reisemotivet i bildeboken. Det er derimot ikke sikkert at disse tankene resulterte i muntlig respons. Slik som Culler beskriver vil tilgangen man har til andres litterære kompetanse kun være den noen velger å dele (Culler, 2002, s. 143). Det betyr at selv om elevene ikke har delt sine tolkninger gjennom respons, vil prosessen de gjør inne i seg selv bli en aktiv del av deres tolkning. I den litterære samtalen trer elevene ut av bildeboken, og fordyper sin forståelse i samtale med andre. Den litterære samtalen med gruppe én var mer lærerstyrt, mens gruppe to svarte mer på hverandres respons. Selv om læreren stilte de samme spørsmålene underveis, varierte oppfølgingsspørsmålene og samtalene om reisemotivet tok litt ulike retninger mot slutten.

I den litterære samtalen ble elevene spurt om de tror anda ville reise. I gruppe én svarer Ella og Alex nei, Maria svarer med et spørrende ja, mens Haldo svarer først ja etterfulgt av nei. Dette tilkjennegir at elevene har stor variasjon i sine tolkninger av reisemotivet, samt at de evner å stå i usikkerheten rundt den tvetydige presentasjonen av anda sin reise. I den påfølgende samtalen stiller læreren et oppfølgingsspørsmål om hvorfor de tror anda ville reise, og Haldo responderer slik:

- 61. Haldo: Fordi den hadde et dårlig liv først. Så dårlig at den reiste. Fordi den ikke hadde venner.

Haldo uttrykker evnen til å utforske den informasjonen han har av reisen til anda, for deretter å anvende denne inn i ulike hypoteser. Gjennom fiktiv lesing vil leseren automatisk lete etter noe annet i teksten, noe mer enn det bokstavelige (Steffensen, 2005, s. 137-138). Ser vi dette i lys av Haldo sin respons, kan det indikere at han gjennom egen tolkningsprosess leter etter mer informasjon for å kunne begrunne egne hypoteser. Han viser evnen til å lese reisemotivet som noe mer enn hvordan den eksplisitt blir presentert. På den ene siden kan man anta at han leser reisen som dyreallegori, der det er anda han refererer til. På den andre siden undersøker han anda sin reise inn i vennsapsrelasjoner, som kan kobles til en større tematisk tolkning fra virkeligheten.

Haldo viser en utprøving av egen hypotese, der han begrunner at anda ville reise fordi den hadde et dårlig liv fordi den ikke hadde venner. Dette kan tolkes som en overtolkning, samtidig som det viser til noe som er viktig i barns liv. Maria Nikolajeva utdyper at vennskap er en kjent tematikk å finne i barnelitteratur (2017, s. 91), og det er derfor kanskje ikke så rart at Haldo knytter reisemotivet til å omhandle nettopp dette. Den helhetlige prosessen i å skape mening ved en tekst, skjer i interaksjonen mellom teksten og leseren (Iser, 1972, s. 281). I tillegg viser Haldo evne til å fylle tomrommet med hvorfor anda reiser, og det kan antas at han benytter seg av møtene med andre dyr som en begrunnelse for en hypotese om vennskap. Å *tolerere tvetydighet, paradokser og usikkerhet* er en del av performativ kompetanse (Blau, 2003, s. 213-214). Haldo tilnærmer seg teksten analytisk og viser evnen til å stå i usikkerhet da han først svarer ja etterfulgt av nei. Som nevnt, blir reisemotivet i bildeboken presentert på en tvetydig måte, og Haldo viser evnen til å undersøke de ulike sidene ved reisemotivet og koble dette til sin tolkning.

I gruppe to gir ikke elevene et direkte ja-nej-svar på om de tror anda ville reise, men deres analytiske tilnærming indikerer at de vektlegger hendelser fra bildeboken som en undring mot at den ville reise:

- 107. Una: Egentlig burde anda takke vinden, fordi hvis ikke hadde den ikke møtt den andre anda og fått en sad vei hjem.
- 108. Nadia: Den pakker jo tingene sine i starten (...) Den ser jo glad ut i starten. Kanskje den ville på en tur.

Elevene i gruppe to viser evnen til å benytte seg av den informasjonen de tidligere har fått, innenfor fiksjonsrammene. I forlengelsen av dette viser de til de menneskelige handlinger som blir utført av anda, og kobler disse til en tolkning av at den ville reise. Dette tyder på at de evner å lese bildeboken som fiksjon, ved hjelp av elementer som kjennetegner dyreallegorien. På den måten ser vi at elevene uttrykker kunnskap om å benytte seg av fiksjonskonvensjoner i sin tolkning.

Una og Nadia viser her evnen til å koble sammen tidligere segmenter i bildeboken, for deretter å koble disse til hvilken betydning de har for tolkningen av reisemotivet. Dette gjenspeiler hvordan en tekst inneholder ulike deler som ikke eksplisitt refererer til hverandre, men som kan kobles sammen gjennom leserens utfylling av tomrom (Iser, 1978, s. 182-183). Det at anda pakker sekken sin innledningsvis, blir aldri eksplisitt beskrevet som en forberedelse på å reise. Derimot benytter Nadia seg av denne handlingen og fyller reisemotivets tomrom ved å tolke reisen som noe anda ønsket. Som

en del av litterær kompetanse, handler performativ kompetanse om leserens evne til å håndtere vanskelige tekster på en autonom måte (Blau, 2003, s. 210). Både Una og Nina viser denne evnen da de utfordrer bildebokens eksplisitte skildringer av en reise som anda *må* gjennomføre. Nadia virker å tolke reisen som noe anda ønsket ut fra skildringer av anda som pakker og på grunn av dets glade ansiktsuttrykk. Una derimot vektlegger hvordan vinden gjorde at anda møtte den andre anda, og uttrykker dette som en generøs gest da hun mener anda burde vise takknemlighet. Det ligger ingen eksplisitte føringer i bildeboken om at anda kommer seg hjem, likevel responderer Una med at uten vinden og den andre anda, så ville det blitt en «sad vei hjem». I tolkningen av deres respons kan man si at de viser gode evner til å utfordre bildebokens eksplisitte beskrivelser av reisemotivet, der de utfyller tomrommet på en selvstendig måte. Dette peker mot dem som gode til å lese den tvetydige representasjonen av reisemotivet, og av den grunn uttrykker god litterær kompetanse.

Utover i samtalen ble elevene presentert for oppslag to ved at læreren holdt det frem. Som nevnt i bildebokanalysen, blir reisemotivet i oppslag to fremstilt som noe ufrivillig gjennom eksplisitte føringer i tekst og bilde. Elevene ble deretter spurt om de tror anda reiser frivillig, et spørsmål som er ganske likt det om anda ville reise, men som resulterte i variert elevrespons der de benyttet seg av bildebokens ulike oppslag i sine begrunnelser. Flere av elevene refererer tilbake til hendelsen i oppslag én der anda pakker sekken sin, og uttrykker en tolkning av en frivillig reise:

Gruppe 1:

- 66. Alex: Nei. På en måte ja, men nei. Fordi hvorfor skulle han liksom pakke hvis ikke den visste at den skulle dra?

Gruppe 2:

- 115. Una: Først frivillig, så ble den lei seg, også ble det frivillig, også ble den lei seg, også frivillig til slutt. Men jeg tror egentlig ikke det var så hyggelig, fordi hvis den skal reise og være der en hel natt i skogen, så hvor er hytta? Eller skal den lage et tent?
- 112: Nima: Kanskje det var en grunn til at den måtte reise? Men jeg tror den reiste frivillig, fordi den hadde pakka. Jeg tror kanskje den skulle kose seg litt i skogen med piknik og sånt.
- 113: Nadia: Hvis man har pakka sekken sin så gjør man seg jo klar til å reise.

Det at elevene begrunner sine hypoteser ved å referere tilbake til oppslaget der anda pakker, kan tyde på deres overføringskompetanse gjennom erfaringer med å pakke før en reise. Elevenes respons antyder at de leser anda sine handlinger som en dyreallegori, der anda gjennomfører menneskelige gjøremål. Som en fortsettelse av dette blir anda sin reise styrt av elevenes fortolkning, og vi kan anta at de drar inn erfaringer fra virkeligheten inn i sin allegoriske lesing.

Alex og Una uttrykker evne til å utforske da de uttrykker reisen som både frivillig og ufrivillig. Deres spørrende tilnærming kan vise til det å tørre å stå i usikkerhet. Una uttrykker en tolkning av en uhyggelig stemning og undrer seg over hvor anda skal bo, mens Alex trekker frem pakkingen av sekken og spør hvorfor den pakker hvis den ikke visste at den skulle dra. Nima og Nadia vektlegger også anda som pakker sekken, og kobler dette til det å forberede seg. Deres tolkning signaliserer reisen som frivillig.

Det skjer derimot en endring i elevenes tolkninger av en ufrivillig og frivillig reise da læreren velger å lese opp verbalteksten i oppslag én, den lyder slik: «Det kan hende at du må reise.»:

Gruppe 1:

- 69. Alex: Jeg tror at den vet at den må reise, men ikke på den måten som han først trodde han skulle reise.

Gruppe 2:

- 119. Una: Kanskje den må fordi det blir kaldt?
- 120. Johanna: Men den ser jo glad ut?
- 121. Una: Men reiser en and, jeg trodde det bare var fugler som reiser når det blir kaldt?
- 122. Johanna: En and er en fugl.
- 123. Nadia: Anda måtte reise.
- 124. Nima: Jeg tror det kanskje er vinter eller noe sånt, og at det ble kaldt. Kanskje var det sånn at de skulle bli utryddet så de måtte flykte. Det kommer jo en til and som også kanskje er utrydningstruet.

Elevene i gruppe to viser her evnen til å koble inn egen forkunnskap inn i tolkningen av reisemotivet. De benytter seg av kunnskap om fugler fra det virkelige liv, og nyttiggjør seg av dette for å begrunne deres hypoteser innenfor bildebokens skildringer av en dyreallegori. De viser her evne til å lese med fordobling, og forstå at teksten kan bety mer enn det den eksplisitt beskriver. Elevene drar inn sine tolkninger av en ufrivillig reise i møtet med informasjonen de får fra verbalteksten i oppslag én, samt deres forkunnskaper fra det virkelige liv. Dette er med på å påvirke elevenes oppfatning av reisemotivet i bildeboken.

I utprøvingen av egen hypotese kan det virke som at Alex knytter verbalteksten med verbet «må», til en tolkning av at anda må gjøre noe ufrivillig. Alex viser evnen til å kunne stå i usikkerheten og utforske egne tolkninger. Som en underkategori av performativ kompetanse, handler *intellektuell generøsitet og feilbarlighet* om leserens evne til å ombestemme seg, lære og se teksten på nye måter (Blau, 2003, s. 213-214). Alex benytter seg av det han vet fra tidligere oppslag og knytter dette til verbalteksten, derav gjør han et forsøk på å skape enighet mellom hans forståelser og bildeboken. Nadia viser den samme endringen som Alex i gruppe én, der hun først vektla anda som pakker som en begrunnelse for en frivillig reise, endrer hun nå responsen til at den måtte reise.

I gruppe to skjer det en interessant dialog der elevene responderer og utfordrer hverandres hypoteser om anda sin reise. Det hele innledes med Una sin spørrende tilnærming, der hun utfyller oppslaget tomrom med en hypotese om at anda reiser fordi det blir kaldt. Som et motsvar på dette undrer Johanna seg over hvorfor anda da ser glad ut, og viser evne til å tolke skildringene av ansiktsuttrykket til anda gjennom lesing av bildene. I den videre utforskende samtalen mellom Una, Johanna og Nima trer det frem en felles tolkning av reisemotivet ved at de benytter seg av hverandres forkunnskaper og erfaringer. Leserens bakgrunn og kunnskap i møte med teksten, spiller en rolle i hvordan tomrommene fylles ut (Iser, 1978, s. 166). Ser vi dette i lys av elevresponsen, kan vi for eksempel se at Nima drar inn forkunnskaper om utrydningstruede dyr og Johanna om anda som fugleart. Deres forkunnskaper utfyller bildebokens eksplisitte føringer av anda sin reise, og de viser her hvordan de i samtale med andre kan påvirke hverandres forståelser av reisemotivet. *Viljen til å utsette avslutningen av lesingen* er en del av

leserens performative kompetanse (Blau, 2003, s. 211). Dialogen som utspiller seg i gruppe to kan dermed ses som elevenes evne til å teste ut egne hypoteser i samspill med andre, og videre evne til å la seg påvirke slik at de må endre sine opprinnelige forståelser og tolkninger av reisemotivet.

Elevene blir også spurt om reisen til anda minner dem om noe i virkeligheten, noe som resulterte i varierende tolkninger av reisemotivet:

Gruppe 1:

- 80. Ella: Ja, krigen. Hvis man må reise, men ikke egentlig vil. Da må man jo reise fra krigen også, men man vil jo ikke reise fra landet sitt.
- 81. Alex: Det kan være mange grunner da. Det er mange, kanskje tusen ting som kan ha skjedd. Kanskje løpt i fra huset hans, eller noe sånt.

Gruppe 2:

- 138. Nadia: Når fugler flyr vekk om vinteren. Eller reise på ferie.
- 139. Johanna: Kanskje krig.
- 140. Una: At vi skal reise og bo alene når vi blir store.
- 141. Nima: Kanskje den må flykte fordi det er ande-krig.
- 142. Una: Ander mot skilpadder! Kanskje den skal på hyttetur.

I denne elevresponsen viser elevene evne til å utforske reisemotivet som noe mer enn den bokstavelige historien, og knytter inn tolkninger mot virkelighetsnær tematikk. Elevene inntar en deltakende rolle i møte med anda sin reise, og benytter seg av egne erfaringer og kunnskap i sine tolkninger. Videre knytter de anda sin reise til implisitte tolkninger som går utover bildebokens eksplisitte innhold. Elevene sammenligner anda sin reise med realistiske hendelser, som å flytte, reise på ferie eller hyttetur, flykte fra krig eller når fugler reiser om vinteren. Elevene viser her gode evner til å lese bildeboken som fiksjon, og deretter knytte reisemotivet til andre tolkninger som eksisterer i det virkelige liv. Dette synes å vise elevene sin litterære kompetanse gjennom deres evne til å lese med fordobling.

Til tross for at reisemotivet kan knyttes til realistiske tolkninger, blir innholdet i *Reisen* fremstilt som fiksjon gjennom et persongalleri av dyr med menneskelige egenskaper. Anda sin reise vil dermed foregå innenfor en fiksjonsverden. I tillegg til at elevene viser evnen til å lese med fordobling, uttrykker også Nima og Una forståelse for at presentasjonen av anda sin reise foregår i en fiksjonsverden. De knytter anda sin reise til en andekrig mellom ender og skilpadder (linje 141 og 142), som indikerer en meddiktende utfylling av anda sin reise, der de forholder seg innenfor konvensjonene av fiksjonslesing. En annen av Steffensen sine fiksjonskonvensjoner er evnen til å forstå at en tekst ikke har en direkte virkelighetsreferanse og at den er oppdiktet (Steffensen, 2005, s. 126). Av den grunn kan vi anta at elevene er kjent med krig og flukt fra nyhetsbildet eller fra andre sammenhenger, og av den grunn viser evne til å koble eget liv til teksten, derav Torell sin overføringskompetanse og Blau sin intertekstuell kompetanse.

Som tidligere poengtert, viser elevene evne til å koble det som skjer i bildeboken med virkeligheten, og står i bildebokens tvetydige fremstilling av reisemotivet. Alex påpeker at det kan være tusen ting som har skjedd og som kan være grunnen til at anda reiser. Etterfulgt av dette kommer han med en hypotese om at den kan ha løpt fra huset sitt. Han uttrykker her en åpen holdning til de mulighetene som ligger i tomrommene i bildeboken, og at han tør å stå i usikkerheten dette innebærer. Alex, samt de andre

elevene, uttrykker performativ kompetanse ved at de kommer med sine hypoteser som ikke eksplisitt presenteres.

Videre i den litterære samtalen blir elevene stilt spørsmål om det var noe spesielt de la merke til i bildeboken, et åpent spørsmål som inviterte til ulik respons. Det vi oppdaget som et interessant funn var hvordan begge elevgruppene påpekte at anda gikk fra eller mistet sekken sin. Som nevnt, kan man anta at elevene har egne erfaringer og kunnskap med det å eie en sekk, og skildringene av anda med sekken er noe de gir uttrykk for gjennom sin overføringskompetanse.

Gruppe 1:

- 71. Haldo: Ja, den går uten sekken sin. Og nå kommer den til å dø fordi han har ikke mat og ting.
- 72. Maria: Jeg tror han la fra seg sekken på pikniken og glemte å ta den med videre.
- 73. Alex: Ja, at etter pikniken så har han plutselig ikke sekken sin.

Gruppe 2:

- 126. Nadia: At den går fra sekken sin.
- 127. Nima: Ja, sekken blir borte.
- 129. Johanna: Den mister alle tingene sine.

Det at alle elevene valgte å dra inn sekken i sin elevrespons, er et interessant funn for oss da vi ikke var forberedt på at samtlige av elever anså dette som noe de la spesielt merke til. Som nevnt, kan sekken indikere noe erfaringsnært for elevene, og vi kan påstå at elevene uttrykker sin overføringskompetanse gjennom gjenkjennelse i bildeboken. Ytterligere kan deres egne erfaringer påvirke deres tolkning av reisemotivet da de kan ha mistet egne ting. Culler (2002, s. 132) ser litterær kompetanse som noe kognitivt i individet, og elevenes overføringskompetanse står i kontrast til dette når de synliggjør litterær kompetanse i koblingen mellom egne erfaringer og boken.

Det at alle elevene vektlegger sekken, og deretter kommer med ulike hypoteser om hvordan dette påvirker anda sin reise, indikerer at det ligger nært deres egen erfaringshorisont. Haldo påpeker at anda vil dø uten sekken, mens resten av elevene tolker det som at anda glemte eller gikk fra sekken sin. Deres engasjement og selvstendige meninger over sekkens betydning, viser en evne til å håndtere utfordrende tekster. Det blir aldri eksplisitt skildret om dette får noen konsekvenser for anda sin reise, men elevene viser her evne til å fylle tomrommet med sine tolkninger. Dette viser til hvordan leseren utfyller tomrom med sine erfaringer, kunnskap og forventninger.

Det som fremstod som et tydelig skille mellom gruppe én og to i den litterære samtalen, var retningen samtalen tok i slutten hos gruppe to. Det innledes med at Johanna undrer seg over om anda vil tilbake, noe som resulterer i flere ulike hypoteser om anda vil hjem, samt om hvordan den skal komme seg hjem:

- 159. Johanna: Hva hvis den vil hjem?
- 160. Nima: Ja, den vil kanskje det hvis det er trygt og hyggelig der den kom fra.
- 161. Lærer: Hvordan tror dere anda kan komme seg tilbake da?
- 162. Nadia: Den har jo fått venner, så det er ikke sikkert den vil tilbake.
- 163. Johanna: Det kan hende den vil hjem, men kanskje den også liker seg med de nye vennene.
- 164. Una: Det har jo vært en ganske lang dag for anda, så kanskje det snart er mørkt og den kan følge stjernene.
- 165. Nima: Are you sure about that? Det er jo en million stjerner oppi der!

- 166. Una: Ja, men så hvorfor finnes det den retning-greia med stjerner, at man skal følge etter stjerner?
- 167. Nima: Ehm ... Jeg tror den bare lyser i jula.

Nima og Una viser evnen til å kunne diskutere reisemotivet innenfor fiksjonsrammene i bildeboken, der de uttrykker sine hypoteser innenfor bildebokens oppdiktete verden. Noe som kan omtales som evne til å forstå at bildeboken skal leses som fiksjon. Når det er sagt, utfyller Una tekstens tomrom med å sette anda sin reise inn i et lengre tidsperspektiv, og responderer med at den kan følge stjernene for å komme seg hjem. Vi kan anta at hun refererer til noe hun har sett eller hørt i andre forbindelser, da det «å følge stjernene» både eksisterer i andre litterære tekster og i historiske- og kulturelle begivenheter. Nima utfordrer denne hypotesen med sin kunnskap om at det eksisterer millioner av stjerner, og at det vil bli vanskelig. Videre stiller Una seg spørrende til hvorfor det da eksisterer en «retning-greie», dette kan referere til noe hun har hørt eller sett i andre forbindelser. Avslutningsvis begrunner Nima at anda ikke kan følge stjernene, fordi den lyser kun i jula. Julestjernen kan for noen oppfattes som noe virkelig, mens det for andre vil kunne oppfattes som noe oppdiktet. "Reisen til julestjernen" er en kjent film som handler om å følge julestjernen, i tillegg til de tre vise menn i "Juleevangeliet", og vi kan anta at elevene drar linjer dertil. Hvilke preferanser elevene sitter inne med, kan vi derimot ikke vite med sikkerhet. Likevel kan vi se at begge elevene utfyller reisemotivets tomrom ved å diskutere om anda kan eller ikke kan følge stjernene. Blau presenterer intertekstuell kompetanse som leserens bakgrunnskunnskap (Blau, 2003, s. 206). Ser vi dette i lys av Una og Nima sin respons, kan man anta at de drar inn tidligere erfaringer som en begrunnelse for sine tolkninger. Vi kan gjennom denne drøftingen av deres respons, tørre å påstå at de beveger seg ut og inn av virkelighet og fiksjon. De diskuterer reisemotivet i en større virkelighetsnær tolkning, samtidig som de benytter seg av oppdiktete elementer både i og utenfor bildebokens rammer.

Alle elevene viser evne til å diskutere bildebokens tomrom som aldri eksplisitt presenterer anda sitt «hjem», eller om den vil tilbake. Både Nima, Nadia og Johanna kan vise evne til å utforske positive og negative sider ved anda sin hjemreise. Her uttrykker de toleranse i tvetydigheten og usikkerheten som oppstår i komplekse tekster (Blau, 2003, s. 213). Elevene signaliserer at de kan stå i usikkerheten som eksisterer i reisemotivets tvetydighet. Gjennom deres samtale om hjemreisen, gir de reisemotivet mening gjennom utfylling av tomrommene. I forlengelsen av dette benytter de seg av tidligere hendelser som bekreftelse for deres tolkninger. Både Johanna og Nadia refererer til skildringene av de andre dyrene som anda sine venner, og benytter dette som en begrunnelse for at anda ikke vil hjem. Nima utdyper sin respons med at anda kun vil reise hjem dersom det er trygt der, noe som repeterer et mønster av tolkninger rettet mot flukt og krig i elevenes uttalelser.

5.1.4 Elevintervju

De individuelle elevintervjuene utgjorde den siste delen av vår datainnsamling. Elevene har i intervjuene med seg erfaringer og kunnskap om bildeboken fra de tidligere lesefasene, både gjennom eget fortolkningsarbeid og i samtale med andre. Gjennom identifiseringen av mønstre i transkripsjonene av elevintervjuene, kom det tydelig frem at det skjedde en økning i analysekategorien personlig tilnærming. Denne dreiningen kan antyde at samtalekonteksten i intervjuene ga elevene muligheten til å uttrykke sin forståelse og tolkning uten umiddelbar påvirkning av andre. På den andre siden kan det for enkelte elever oppleves som mer utrygt å ikke kunne skjule seg bak sine medelever. I

henhold til reisemotivet i bildeboken, vil vi nedenfor analysere og drøfte utsnitt fra elevintervjuene. Spørsmålene som er valgt ut omhandler elevenes tolkninger av reisemotivets frivillighet, derav om anda ville reise, hvorfor de tolket det som noe frivillig/ufrivillig og til slutt om det var noe i bildeboken som minner dem om virkeligheten.

I elevintervjuene ble de spurt om hvorfor de trodde anda måtte reise, og flere av elevene refererte til eksplisitte føringer som befant seg i bildebokens tekst og bilder. Elevene nedenfor formidler dyktighet i å forholde seg til bildebokens tolkningsrom og gir uttrykk for sin tekstuelle kompetanse (Blau, 2003, s. 204):

- Una: Kanskje den skal på hytta. Kanskje jeg liksom må reise til et annet sted fordi det er for mye vind. Ja. Eller, kanskje anda er litt sånn ung, ikke sånn kjempe ung, men liksom 14-åring eller noe sånt. Da kan det hende at mammaen til den anda tvingte den til å dra til bestemora som bor i en hytte, også må anda gi mat til bestemora fordi hun er syk kanskje?
- Ella: For å finne ut hvem den er.

- Nima: Siden på denne siden her så står det (eleven leser): Det kan hende du må reise. Kanskje den reiste til fjellet? Det ser jo litt ut som skogen til et fjell.
- Maria: Det kom jo masse vind, så det kan være vanskelig å gå med vind.
- Johanna: Hun må reise.

- Nadia: Vet ikke helt jeg. Jeg tror litt krig, men det er egentlig ingen krig i bildeboken. Nei, den ser jo glad ut.
- Haldo: At den måtte flytte. Jeg vet ikke. Men den pakka jo, så den var jo klar.

Flere av elevene begrunner sine svar på hvorfor anda måtte reise, gjennom eksplisitte føringer i tekst og bilde. Dermed viser de evnen til å knytte anda sin reise til tolkninger som går utover bildebokens fiksjonsramme, og evnen til å lese med fordobling. Elevene har fremdeles en analytisk og spørrende tilnærming til teksten, men begrunner tolkningene sine i egne erfaringer og tanker gjennom personlige tilnærminger.

Una skiller seg ut i sin respons ved at hun først peker på at anda skal på hytta, deretter endrer hun synsvinkel og benytter seg av «jeg» der hun sier «kanskje jeg liksom må reise til et annet sted fordi det er for mye vind». Slik vi nevnte i bildebokanalysen, kan andrepersonsfortelleren i *Reisen* føre til at leseren inntar rollen som du-personen slik som hovedkarakteren i teksten, og dermed lever seg inn i rollen som anda. Hun viser lignende tendenser der hun skifter synsvinkel fra å forestille seg at anda skal på hytta, for deretter å sette seg inn i rollen som anda der den må reise på grunn av for mye vind. Dette er et interessant funn som viser at fortellerposisjonen i *Reisen* gjør mottakeren til en aktiv leser, fordi den inviterer leseren til å avkrefte og bekrefte ny informasjon som skjer med anda. En tekst vil aldri kunne tilpasse seg dets leser, så for at teksten skal gi mening, må leseren innta en deltakende rolle som fyller tomrommene. Selv om Una ikke har kontroll på den videre handlingen, fyller hun tomrommene med implisitte tolkninger gjennom gjenkjennelse i karakteren til anda. Hun evner her å knytte den fiktive verden til realistiske hendelser, noe som kan tyde på evnen til å lese med fordobling. Torell påpeker også at vi har en medfødt evne til fiksjonsskaping, det som blir kalt konstitusjonell kompetanse (Torell, 2001, s. 375). Una viser denne evnen gjennom å sette seg inn i en urealistisk verden gjennom gjenkjennelse til anda, samtidig som hun knytter det til den realistiske verden hun selv lever i. Hun har en personlig tilnærming til

bildeboken og knytter reisemotivet til tolkninger som befinner seg utover den bokstavelige teksten i egne erfaringer.

Ella sin respons gir uttrykk av at hun knytter reisemotivet til en dannelsesreise. Selv om Ella aldri eksplisitt blir presentert for hvorfor anda måtte reise, kan dette ha ført til at hun benytter seg av senere hendelser for å tolke reisemotivet. Uten at hun begrunner denne tolkningen, responderer hun med at anda reiser for å finne ut hvem den er. Dette kan indikere at Ella har vektlagt møtene mellom anda og de andre dyrene, der verbalteksten eksplisitt stiller spørsmål om de vet hvem anda er. Iser (1978, s. 182-183) beskriver hvordan en tekst inneholder segmenter som ikke eksplisitt referer til hverandre, men som kobles sammen gjennom leserens utfylling av tomrom. Sett i lys av dette kan man anta at Ella fyller tomrommet i begynnelsen av anda sin reise med informasjon fra de ulike møtene, og dermed tolker anda sin reise som et søk for å finne seg selv. Hun leser dermed bildeboken med fordobling.

Nima vektlegger verbalteksten på oppslag én som beskriver at anda må reise, noe som viser god tekstuell kompetanse gjennom evnen til å fremkalle tekstens mening. Johanna uttrykker ikke hvorfor hun mener anda må reise, men man kan anta at denne forståelsen stammer fra det samme som Nima. Maria viser til skildringer av vinden i bildeboken, etterfulgt av at hun drar inn egne erfaringer som en begrunnelse for hvorfor anda måtte reise. Dette kan settes i sammenheng med Torell sin overføringskompetanse. Maria gjenkjenner nok følelsen av å gå i sterk vind, og dermed tolker hun reisen til anda som utfordrende i møte med vinden. Nima tolker også reisen gjennom føringer i bildene, vektlagt i eksplisitte miljøskildringer av en skog som begrunnelse for en reise til fjellet. Han stiller spørsmål til skogens utforming og drar inn egen kunnskap om hvordan skogen på fjellet samsvarer med bildene i bildeboken. Dette viser hvordan han fyller ut tomrommene i bildeboken med mening, gjennom egen kunnskap og erfaringer.

I forlengelsen av dette, har Nadia og Haldo en spørrende tilnærming til bildebokens eksplisitte føringer. Begge snakker om hvordan bildeboken skildrer anda sin reise gjennom bilder av at den pakker og dens glade ansiktsuttrykk. Derimot uttrykker de begge usikkerhet opp mot om disse skildringene stemmer overens med hvordan de tolker reisemotivet. Haldo mener anda skal flytte og begrunner dette i at den pakker og gjør seg klar, mens Nadia tror årsaken er krig, men virker usikker da bildeboken aldri eksplisitt skildrer en krig. Deres respons synliggjør deres performative kompetanse gjennom evnen til å stå i usikkerhet. I samme retning påpeker Blau at en leser som leter etter konkrete svar, vil utebli fra å kunne se tekstens komplekse sider (2003, s. 210-214). Ser vi dette i lys av Haldo og Nadia sin usikkerhet, kan man anta at de befinner seg på et sted i deres tolkningsprosess, der de fremdeles tester ut egne hypoteser i møte med bildeboken.

Una sin respons består av flere ulike tolkninger, noe som kan indikere at hun befinner seg i en utforskende posisjon, der hun knytter anda sin reise til ulike tolkninger. Dette viser til *viljen til å utsette avslutningen av lesingen* innunder performativ kompetanse (Blau, 2003, s. 211). Sett i lys av dette viser Una evnen til å rekonstruere og teste ut egne hypoteser om hvorfor anda må reise. Først knytter hun reisen til en hyttetur, deretter utvider hun denne tolkningen til å omhandle en and som har fått beskjed av mammaen sin om å ta med mat til den syke bestemoren. Denne tolkningen kan minne om elementer fra eventyret "Rødhette og ulven", der det skildres en hovedkarakter som besøker en syk bestemor på en hytte. Utformingen av struktur og oppbygging i litterære tekster, gjør at leseren gjenkjenner konvensjonene til gitte sjangere (Culler, 2002, s.

137). I lys av dette kan man anta at Una gjenkjenner fiksjonskonvensjonene i bildeboken *Reisen*, som gjør at hun drar paralleller mellom dets handling og komposisjonen i eventyret om Rødhette og ulven. På den måten kan man si at Una fyller tomrommene i bildeboken med erfaring fra lignende fortellinger. Hun drar inn egne tekstlige erfaringer gjennom sin intertekstuelle kompetanse. Una sin utforskende og analytiske tilnærming til reisemotivet, kan bety at hun har god erfaring med å snakke om litteratur, og dermed uttrykker litterær kompetanse.

Senere i elevintervjuene stiller læreren spørsmål om elevene tror ande reiser frivillig. Flertallet av elevene tolket reisen som en ufrivillig reise, mens Ella var den eneste eleven som tolket den som frivillig. Haldo har en mer spørrende tilnærming til spørsmålet, da han stiller spørsmål til hvor ande bodde til slutt i fortellingen.

- Maria: Nei. Det stod ikke det i hvert fall. Det stod at det kan hende du må reise.
- Alex: Nei, fordi det står at den må.
- Haldo: Nei. Fordi. Jeg vet ikke. Men hvor bodde han til slutt? Anda får venner og da forstår han.
- Ella: Ja, fordi den har lyst til å få venner.
- Nima: Nei. Jeg tror kanskje enten så var det en utrydningstruet art, eller så var det ande-krig.

Både Maria og Alex begrunner sin forståelse av en ufrivillig reise, gjennom eksplisitte beskrivelser i verbalteksten i oppslag én, der verbet «må» blir knyttet til en handling som ikke kan unngås. Culler beskriver hvordan litterær kompetanse handler om leserens evne til å benytte seg av konvensjoner i tekstens form og struktur (2002, s. 132). Som en oppfølging av dette kan denne evnen synliggjøres gjennom Torell sin komponent utføringskompetanse, som beskriver leserens konvensjonsstyrte evne til å analysere og ytre seg om litterære tekster (Torell, 2001, s. 378). Ser vi dette i lys av Maria og Alex sin elevrespons, viser de begge evnen til å tolke hvilken betydning utformingen av verbalteksten kan ha for det helhetlige inntrykket av ande sin reise, noe som kan gi uttrykk for deres litterære kompetanse. På den ene siden kan Alex og Maria sin begrunnelse av reisen som ufrivillig, vise til en bokstavelig lesing, der de begrunner sin respons i tekstens føringer.

Nima tolker også reisen som ufrivillig, men begrunner dette både gjennom realistiske og urealistiske tolkninger. Nima ytrer sin overføringskompetanse gjennom kunnskap om utrydningstruede arter i møte med reisemotivet. I tråd med dette refererer også Nima til historiske elementer i form av naturens artsutvikling, og vi kan også koble hans respons til intertekstuell kompetanse.

Vi ser at Haldo og Nima har en mer usikker tilnærming i sin respons, der Haldo formulerer seg med "jeg vet ikke", etterfulgt av et spørsmål, mens Nima benytter seg av "jeg tror" og "kanskje". Blau sin *performative kompetanse* handler om leserens evne til å håndtere utfordrende tekster på en autonom måte (Blau, 2003, s. 210). Derunder vektlegger Blau evnen til å tørre å stå i usikkerhet (2005, s. 213-214). Ser vi dette i lys av Haldo og Nima, kan deres respons være et uttrykk for denne evnen, da de begge har en spørrende tilnærming i sine hypoteser.

Videre i elevintervjuet blir elevene spurt om bildeboken minner dem om noe som kan skje i virkeligheten. Det var stor variasjon i elevsvarene, både i form av ulike tolkninger, men også i deres tilnærming til teksten, evnen til å lese med fordobling, og hvordan de knyttet ande sin reise til virkelighetsnær tematikk gjennom personlige erfaringer:

- Nima: At noen må flykte kanskje (...)

- Nadia: Liksom hvis man flykter fra en krig, så kommer man jo til et helt annet land. Og ikke skjønner noe.
- Ella: At noen kommer til et nytt land så forstår ikke de og de andre i det nye landet prater om. Så forstår de ikke hverandre.
- Maria: Ikke helt. At det er krig.
- Nima: Ehm ... at hun går helt alene, kanskje hun skal flytte ut? Fra det gamle huset sitt og til en ny plass. Også kan det hende at det blir vinter ... er det ikke en sånn fugl som drar på vinteren da? Ja, fordi anda har en lue på hodet sitt så det virker som at det kanskje er litt kaldt der. Vinden blåser den bort... At det blir høst og veldig mye vind.

Oppfølgingsspørsmål fra lærer: Har du noen gang opplevd en reise slik anda gjør?

- Alex: Jeg tror jeg kan huske noe. På en måte ... det var en fattig fyr utenfor Rema1000 og faren min skulle inn og kjøpe noe mens jeg stod utenfor. Også han som jobbet der sa at den fattige mannen måtte gå ... Og det var en annen fyr som beskyttet han, og sa at han gjorde ikke noe galt, men den fattige fyren måtte til slutt gå og reise ... fordi han tippet jo på penger, og de gjorde at kundene ble borte, siden da har ikke kundene så mange penger å kjøpe ting i butikken.
- Una: Jeg tror ikke det, fordi vi er ikke så lett. Men kanskje hvis vi hadde vært sånn kjempe-kjempe-kjempe-sterk, da hadde det kanskje kunne skjedd i virkeligheten.
- Johanna: Tror ikke det, fordi jeg har bare reist med fly og en gang med bil.

Med ulike tilnærminger knytter både Nima, Nadia, Ella og Maria anda sin reise til temaet flukt. Nima og Maria har en mer spørrende tilnærming, mens Nadia og Ella sammenligner det å flykte med anda sitt møte med et ukjent land og språk. De viser her evnen til å koble teksten til egne erfaringer og kunnskap, som gir uttrykk for overføringskompetanse. I tillegg viser de referanser mot et historisk og kulturelt verdensbilde som eksisterer i det virkelige liv, og vi kan også koble deres respons til intertekstuell kompetanse. Sett i lys av dette vil man kunne anta at Ella og Nadia innehar kunnskap eller erfaring om flukt, og dermed klarer å tolke anda sin reise til en tematikk som ikke eksplisitt blir beskrevet i bildeboken. De evner å lese teksten som mer enn den bokstavelige historien, og uttrykker kompetanse i å lese med fordobling. Vi kan derfor si at elevene viser gode tolkningsevner i møte med fiksjonen som eksisterer i bildeboken.

Videre i elevsvarene drar Nima og Alex inn forkunnskaper, samt personlige erfaringer fra eget liv, inn i tolkingen av reisemotivet. Dette gjenspeiler hvordan det i kodingen av elevintervjuene registrerte en økning i analysekategorien personlig tilnærming, noe som kan bety at elevene dro inn mer av sine personlige meninger, erfaringer og kunnskap i sine tolkninger. Nima knytter anda sin reise til flere virkelighetsnære hendelser, både det å flytte ut, og at anda er en trekkfugl som må reise fordi det blir vinter. Han forsøker å begrunne sin tolkning i logiske forklaringer, i form av en spørrende tilnærming til hvilken type fugl anda er, samt gjennom person- og miljøskildringer av anda med lue og at det blåser. Dette gir uttrykk for kunnskap om hvordan man leser en oppdiktet tekst som noe mer enn det bokstavelige. Selv om Nima utforsker reisemotivet gjennom søket etter logiske forklaringer, evner han å forstå at reisemotivet ikke er en direkte referanse til virkeligheten. Dette gjør han ved at han leser de eksplisitte føringene, som lue og vindens betydning, og viser hvordan de symboliserer en reise fra kulde til varme, derav reisen til en trekkfugl. Han benytter seg av reisemotivets oppdiktete elementer, men

viser fordoblingskompetanse da han tolker dette til tematikk som går utover bildebokens bokstavelige fortelling.

Alex knytter også inn elementer fra personlige erfaringer inn i anda sin reise, der han sammenligner anda med en opplevelse han selv hadde i møte med det han omtaler som «en fattig fyr». Det kan virke som Alex knytter inn ufrivilligheten rundt anda sin reise der han sier «... den fattige fyren måtte til slutt gå og reise», noe som indikerer at han drar paralleller mellom egne livserfaringer og anda sin reise. Dette viser evner tilknyttet Torell sin overføringskompetanse. Alex uttrykker også at han evner å se reisemotivet som noe mer enn hvordan den presenteres i den fiktive rammen, derav gjennom dyreallegori. Derimot undersøker han ufrivilligheten i reisemotivet og drar paralleller til virkelige hendelser, noe som viser til en større tematisk tolkning. Dette er et eksempel på det å lese med fordobling.

Samtlige elever i utvalget viste god fordoblingskompetanse ved at de tolket reisemotivet til tematikk som gikk utover fiksjonsrammene. Når det er sagt, var det også enkelte steder at elevene viste tegn på en mer bokstavelig form for lesing der de besvarte lærerens spørsmål ut fra om det var realistisk mulig i det virkelige liv. På spørsmål om reisen til anda minner dem om noe i virkeligheten, viste både Una og Johanna en analytisk og personlig tilnærming til teksten. Una knytter inn bildebokens personskildringer av en and som er lett, mens Johanna drar inn egne erfaringer i å reise. Det kan virke som at Una drar inn skildringer av en lett and og sammenligner dette med «vi», som i mennesker, for å begrunne hvor sannsynlig det er at det kunne skjedd i virkeligheten. Johanna sitt svar kan derimot antyde et fokus på transportmiddelet i en reise, da hun vektlegger at hun selv ikke har reist på noen annen måte enn med fly og bil. Begge disse utsagnene kan tolkes til å knytte vinden sin rolle i reisemotivet, som en begrunnelse for at reisen til anda ikke kunne skjedd i virkeligheten. Det kan bety at elevene viser tegn på at de forstår at bildeboken ikke er en direkte referanse til virkeligheten, og at de derav skiller mellom det narrative i bildeboken og hvordan dette ikke kan knyttes til virkeligheten.

Alle elevene formidler ferdigheter i å kunne se skildringene av reisemotivet som noe mer enn den bokstavelige historien. De uttrykker evnen til å kunne fylle tomrommet som ligger i bildeboken med egne tolkninger, og viser derav til Iser sin utfylling av tomme rom (Iser, 1978, s. 166-167). Dette indikerer at de utfordrer tekstens skildringer og danner egne hypoteser for hvordan reisemotivet kan minne om virkeligheten. Som en egenskap ved *performativ kompetanse*, beskriver Blau leserens evne til å ombestemme seg og se teksten på en ny måte i et bredere perspektiv (Blau, 2003, s. 213-214). Slik kan vi se at elevene mestrer å avvente med å konkludere egne hypoteser om reisen, da de også i intervjuet undersøker hvordan de kan forstå reisemotivet som noe mer enn det som skildres i bildeboken. Dette understreker hvordan fortolkningsprosessen av reisemotivet, ikke er ferdig selv om de ikke lenger befinner seg i direkte interaksjon med bildeboken.

5.2 Kulturmøter

I *Reisen* utspiller handlingen seg gjennom andas tre møter med andre dyr: en flue, en fisk og en mus, som kan betraktes som kulturmøter (Se oppslag 6, 7 og 8). I vår analyse av bildeboken har vi undersøkt hvordan de ulike dyrene kan gjenspeile et mangfoldig samfunn. Dette samsvarer med Strand sin definisjon av migrasjonslitteratur, som vi presenterte i innledningen, hvor hun beskriver litteratur som tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser (Strand, 2009, s. 9). Vi vil i denne delen

av analysen undersøke elevenes respons og tolkning rundt disse kultur møtene. Dette med utgangspunkt i hvordan elevene evner å stå i usikkerhet og utfordrende lesesituasjoner, og videre hvordan de benytter seg av det allegoriske og det bokstavelige i deres tematiske tolkninger. Vi ser på tematikken rundt flukt, migrasjon og kultur møter som spesielt utfordrende og komplekse for elever. Derfor er det interessant å utforske om elevene leser frem denne type tematikk i *Reisen*, og hvordan slik tematikk berører elevene.

5.2.1 Førlesefasen

I førlesefasen ble elevene presentert for bildebokens omslag, og som nevnt i drøftingen av reisemotivet, tilnærmet elevene seg teksten på en analytisk og spørrende måte. Elevresponsen i denne fasen bestod av hypoteser om en and som skulle på en reise og ingen av elevene uttrykte en forventning om at *Reisen* kunne kobles til mangfoldstematikk. Dette er derimot kanskje ikke så rart, da omslaget har få eksplisitte indikasjoner på at den vil omhandle den type tematikk. Elevenes første møte med kultur møter kommer ikke til syne før i høytlesingen.

5.2.2 Lesefasen – Høytlesing med lesestopp

Det er spesielt fire oppslag som er relevante når det gjelder kultur møter, og disse møtene finner sted der anda lander. I oppslag seks, sju og åtte møter anda på flua, fisken og musa, etterfulgt av møtet med den andre anda i oppslag ti. I motsetning til oppslagene som skjer før anda blir tatt av vinden og blir sendt ut på reise, har ikke de påfølgende oppslagene like mange lesestopp hvor elevene responderer på det som skjer. Dette kan delvis skyldes at bildeboken på dette tidspunktet er spennende, og derfor ønsker elevene å få innsyn i den videre handlingen. I oppslagene som skildrer anda som ikke blir forstått i møte med de tre dyrene, er det bare Haldo og Una fra hver sin gruppe som responderer.

5.2.2.1 Oppslag 7-8



Figur 5.4: Oppslag 8. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 18-19. Gjengitt med tillatelse fra Camilla Engman.



Figur 5.5: Oppslag 7. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 16-17. Gjengitt med tillatelse fra Camilla Engman.

- 31. Haldo: Hvorfor er det masse T-er der? Også står det en L og en I.
- 55. Una: Anda bare chiller den nå, oh yeah! En misunderstanding her. Ka i alle dager er det dem sier? Kanskje den må møte en and som faktisk forstår eller snakker samme språk eller?

Responseren til Una antyder at anda må møte en av samme dyreart for å kunne forstå og bli forstått, altså en annen and. Her viser derfor Una at hun er i stand til å lese med fordobling ved å sette seg inn i en menneskelig problematikk, som i dette tilfelle er språkbarrierer. Steffensen bruker begrepet fordobling når lesere forstår at det ligger mer bak konvensjonene enn det som står svart på hvitt (Steffensen, 2005, s. 137-138). Hun tar i bruk begrepet «språk» som ikke eksplisitt blir nevnt i bildeboken. På oppslagene i møte med de tre dyrene er det illustrert tegn i form av bokstaver, som indikerer lydene dyrene lager. Dette er noe Haldo stiller seg analytisk spørrende til og han uttrykker en nysgjerrighet når han utforsker hva tegnene betyr. Det er ingen som svarer Haldo og lærer velger å bare gå videre med høytlesingen. Det hadde dog vært interessant å se om elevene hadde fått en felles forståelse av at tegnene gjenspeiler dyrelýder dersom lærer eller noen av de andre elevene hadde fulgt opp spørsmålet til Haldo. Vi kan anta at det er disse tegnene Una sikter til når hun kaller det en «misunderstanding».

Una gir en eksplisitt beskrivelse av det hun observerer og en implisitt tolkning av hva anda bør gjøre. Hun forsøker allerede her å finne en løsning ved å foreslå at anda burde møte en annen and som snakker samme språk. Dette er en hypotese for å prøve å fylle tomrommet om hva som kommer til å skje videre. Una formulerer sin hypotese som et spørsmål, som kan være en forsvarsmekanisme når man er usikker på sin tolkning. Ifølge Blau (2003) er det en risiko å tørre å uttrykke sin egen mening ved å forslå hypoteser, og dette krever mot av leseren (Blau, 2003, s. 212-213).

5.2.2.2 Oppslag 9-10

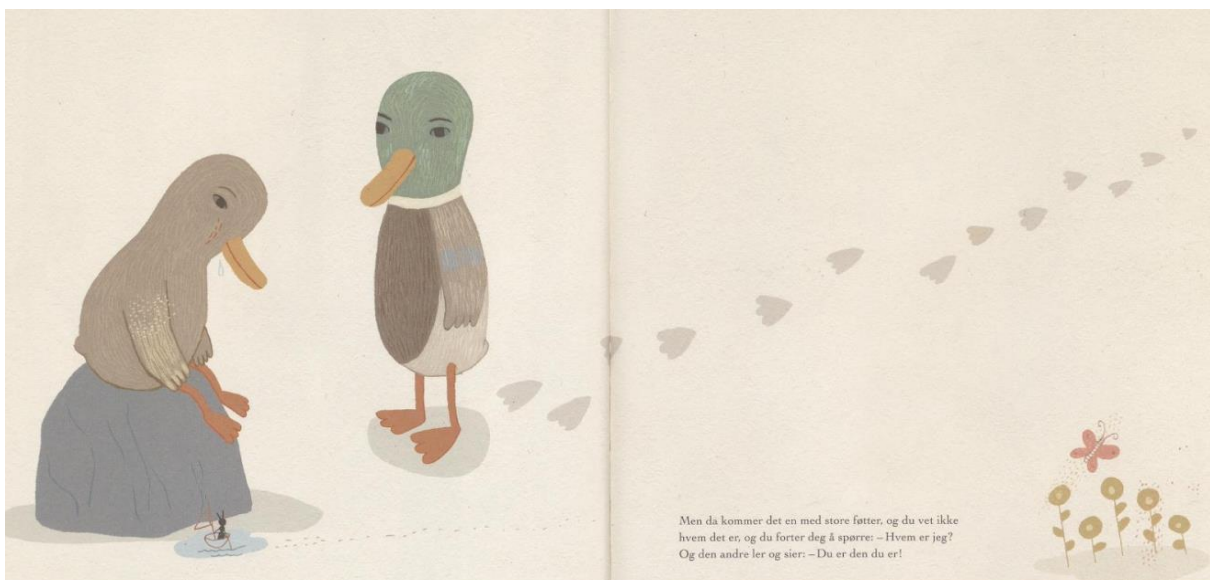
På oppslag ni sitter anda på en stein og er lei seg for at ingen forstår, men videre i neste oppslag kommer det et vendepunkt for handlinga når anda møter den karakteren som kun omtales som: «en med store føtter». Basert på denne beskrivelsen tolket vi i vår bildebokanalyse at dette er en voksenperson. Etter at anda gjentatte ganger ikke har

blitt forstått, får den i møte med den andre anda svaret «Du er den du er!» (Figur 5.7). På forhånd antok vi at elevene ville respondere på hvordan anda følte seg både før og etter dette vendepunktet, men elevenes respons viste at elevens oppmerksomhet beveget seg mot andre skildringer, som for eksempel sekken. Som nevnt i temaet «reisen som motiv», kan sekken være et element elevene kjenner seg igjen i og dermed vektlegger i sin respons. I tilknytning til temaet «kulturmøter», var det kun Una i gruppe to som responderte på anda sine følelser i dette oppslaget:

- 57. Una: Nå tror jeg den er lei seg, fordi den vet ikke veien hjem eller hvem den er. Men! Han har jo laget en hel ... ehm ...



Figur 5.6: Oppslag 9. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 20-21. Gjengitt med tillatelse fra Camilla Engman.



Figur 5.7: Oppslag 10. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 22-23. Gjengitt med tillatelse fra Camilla Engman.

De fleste av responsene på dette oppslaget viser en analytisk tilnærming til det elevene observerer, som også gjenspeiler Unas respons. Hun dykker inn i bildebokens fiksjon når hun uttrykker at anda er lei seg fordi den ikke finner veien hjem eller vet hvem den er. Her viser Una medfølelse for anda, noe som kan relateres til hvordan Andersen (2011)

kobler inn leserens imaginasjonsevne som en sentral del av lesing av skjønnlitteratur. I videreføringen av dette vektlegger både han og Nussbaum (2003) hvordan litteraturen inviterer leseren til å sette seg inn i andres livssituasjon, noe vi kan se at Una gjør gjennom hennes medfølelse for anda sin situasjon. Måten Una uttrykker seg på, tilsvarer en utforskende holdning til oppslaget. Det virker først som at hun har begrunnet ferdig sin hypotese om hvorfor den er lei seg, men at hun deretter kommer på noe etterfulgt av et uttrykk for at hun undrer seg. Ser vi dette i lys av Una sin respons, kan vi anta at hun er i en tankeprosess der hun undersøker hvorfor anda er lei seg, og viser evnen til å stå i usikkerheten som et tegn på performativ kompetanse.

Una viser derimot evnen til å benytte seg av de eksplisitte føringene som skildrer en and som er lei seg, men hun tolker det dertil at den er lei seg fordi den ikke vet veien hjem. Dette blir aldri eksplisitt beskrevet i oppslaget, og hun viser derav evnen til å fylle tomrommene med egne tolkninger, det Iser beskriver som utfylling av tomme rom (Iser, 1978, s. 166). Derimot er dette den eneste responsen som faktisk er knyttet til skildringen av hovedhandlingen i oppslaget. Både illustrasjon og tekst samsvarer med hverandre. Det står blant annet eksplisitt i teksten på oppslag ni: «Og du blir så lei deg fordi ingen sier noe du forstår», som også vises i illustrasjonen av anda som sitter på en stein og gråter. Iser presenterer relasjonen mellom leseren og teksten som en dynamisk prosess (Iser, 1972, s. 281). Han mener leseren først får glede av en tekst når den lar leseren bringe sine egne evner i spill, gjennom å fylle tomrommene med fantasi og egne hypoteser. Iser påpeker også at det må være en balanse mellom å gjøre teksten for tydelig eller uklar, hvis ikke kan det føre til at leseren synes det blir kjedelig (Iser, 1978, s. 107-108). I dette eksemplet er det tydelig at anda er lei seg på bakgrunn av at den ikke forstår de andre dyrene. Dermed kan mangel på tomrom her være grunnen til at elevene kommenterer andre ting som skjer i oppslaget, og dermed gir oss liten tilgang til hvordan de forstår språkbarrierene som fant sted like før anda ble lei seg.

5.2.2.3 Oppslag 11

I oppslag 11 blir leseren presentert for to ender som leker sammen, og i verbalteksten står det: «(...) og du blir så glad fordi den andre skjønner leken og fordi den sier noe du forstår.» (Figur 5.8). Elevresponsen i gruppe to utvikler seg til en diskusjon om hvordan det kan føles å ikke bli forstått:



Figur 5.8: Oppslag 11. Fra «Reisen», V. Salinas, 2012, s. 24-25. Gjengitt med tillatelse fra Camilla Engman.

- 70. Johanna: Nå tror jeg anda har det bra når den faktisk skjønner.
- 71. Una: Jeg hadde ikke blitt så glad fordi jeg skjønner hva noen sier.
- 72. Nima: Hvis ingen visste hva du hadde sagt, også forstår du, da blir du jo glad?
- 73. Una: Jeg hadde vært glad, men ikke så glad at jeg hadde hoppet på en skilpadde!

Elevene viser her evnen til å koble andas situasjon til sine egne følelser hvis de selv skulle oppleve å ikke bli forstått. De har en personlig tilnærming til oppslaget tekst og bilde, og benytter seg av disse føringene for å tolke hvordan anda har det. Selv om deres diskusjon handler om anda sine følelser innenfor bildebokens fiksjonsrammer, viser de her evnen til å se hvordan språkforståelse og språkbarrierer kan påvirke noens følelser i det virkelige liv. Dette gjenspeiler evnen til å lese med fordobling. I videreføringen av dette viser de også sin overføringskompetanse der de kobler sammen egne erfaringer med anda sin situasjon.

I samspill med hverandre viser elevene at de kan samtale om, og utforske oppslaget skildringer. Una sin respons skiller seg noe ut fra de resterende elevene, ved at hun ikke i like stor grad uttrykker medfølelse for anda. Som en underkategori for performativ kompetanse, handler *viljen til å ta risiko* om leserens evne til å utfordre teksten, uttrykke sin mening og foreslå hypoteser (Blau, 2003, s. 212-213). Ser vi dette i lys av Una sin respons på anda sine følelser, kan vi anta at hun tar en form for risiko der hun utfordrer oppslaget skildringer av en and som er glad. Hun benytter seg av de eksplisitte føringene i oppslaget, og stiller seg kritisk til hvordan anda føler seg. I forlengelsen av dette kan vi se dette som et uttrykk for det Blau beskriver som tekstuell kompetanse, da hun tolker teksten samtidig som hun er kritisk til den (Blau, 2003, s. 204). Nima stiller seg spørrende til Una sin respons, og i den videre samtalen endrer Una sin respons og utdyper hva hun mener. Vi ser her at elevene utforsker hvordan det føles å ikke bli forstått, både gjennom bildebokens skildringer og gjennom utforskning av oppslaget i fellesskap, der de utfordrer responsene til hverandre.

5.2.3 Etterlesingsfasen – Litterære samtaler

I denne delen av analysen, vil vi analysere og drøfte utsnitt fra den litterære samtalen der elevene blir stilt spørsmål som omhandler temaet «kulturmøter». Det første utsnittet vi vil gå inn på er der elevene blir spurt om hvordan de tror det følte å ikke bli forstått eller forstå andre. Begge elevgruppene responderte på dette spørsmålet:

Gruppe 1:

- 83. Alex: Litt dumt, fordi det er veldig vanskelig å få flere venner hvis man ikke forstår hverandre.

Gruppe 2:

- 144. Johanna: Lei seg! Fordi han forstod ikke hva de sa.
- 145. Una: Anda ble lei seg.
- 146. Nadia: Ja, at det er krig og at du kommer til et nytt land, og man forstår ikke hva noen sier. Det føles sikkert ikke bra.
- 147. Nima: Det samme som Nadia, kanskje som de på mottak.

Flere av elevene knytter språkbarrierene som foregår mellom anda og de andre dyrene til virkelighetsnære situasjoner. De viser evnen til å lese skildringen av disse møtene som mer enn den bokstavelige historien. Dette gjør de ved å dra inn egne tanker, meninger

og følelser rundt hvordan anda har det, etterfulgt av at de kobler dette til egne erfaringer.

Alex har en personlig tilnærming i sin respons, og han relaterer det å ikke forstå med utfordringer det gir i dannelsen av nye vennskap. Temaet vennskap er noe som gjentar seg mellom de ulike lesefasene, og antagelig en tematikk som opptar elevenes aldersgruppe. Ved å koble inn deres personlige erfaringer, viser de evnen til overføringskompetanse i møte med bildeboken. Måten Alex tilnærmer seg teksten med en personlig mening, kan antyde at han relaterer teksten til sin egen erfaring av å ikke bli forstått. Han viser her medfølelse for anda, og derav evnen til å se kulturmøtene gjennom en større tematisk tolkning.

Johanna og Una har en lignende tilnærming som det Alex har, mens Nadia utfyller bildebokens tomrom med å koble inn tolkninger mot krig og det å komme fra et annet land. Nadia fyller her tomrommet basert hennes kunnskap om krig, og evner å tolke språkbarrierene mellom anda og de andre dyrene, opp mot en mer alvorlig og realistisk tematikk. Nima drar også inn sin egen erfaringshorisont der han i forlengelsen av Nadia, sammenligner dette med mottak. Både Nadia og Nima evner derav å lese med fordobling. De benytter seg av fiksjonen, men leser og tolker den inn som noe mer.

At anda blir lei seg fordi den ikke forstår eller blir forstått, er en av få eksplisitte skildringer som presenteres både i tekst og bilde i *Reisen*. På samme måte som at elevene fyller bildebokens tomrom, viser de også evnen til å utforske bildebokens føringer som utgangspunkt for deres tolkninger av å ikke bli forstått. Elevene viser her god kunnskap i å tolke og fremkalle meningen i bildeboken, noe som gjenspeiler det Blau beskriver som tekstuelle kompetanse (Blau, 2003, s. 204). De tør å utfordre de tomrommene som eksisterer i bildeboken, i tillegg til at de benytter seg av det eksplisitte. Det at Nima og Nadia uttrykker implisitte tolkninger viser også at de kan tolke kulturmøtene på en selvstendig måte. Dette kan tolkes som det Blau presenterer som performativ kompetanse, som omhandler leserens evne til å håndtere utfordrende tekster på en autonom måte (Blau, 2003, s. 203-204).

Videre i den litterære samtalen blir elevene spurt om hva de hadde gjort for å forstå hverandre:

Gruppe 1:

- 85. Haldo: Sprunget for livet! Eller, jeg hadde gjort det samme som anda, fordi da hadde vi hatt samme hjerne. Eller brukt tegespråk som man finner opp selv.
- 86. Maria: Bukte håndbevegelser kanskje?
- 87. Alex: Vet ikke, eller kanskje lære seg språket. Lese norsk. Jeg hadde prøvd å snakke med den, kanskje på engelsk.

Gruppe 2:

- 149. Nima: Jeg hadde bare snakket engelsk til den, jeg tror den forstår.
- 150. Johanna: Når jeg reiser, bryr jeg meg ikke hva jeg skjønner eller hører.
- 151. Una: Hvis det er fint dit jeg drar, da er det perfect. Bare lær deg språket, så er jeg ferdig. Jeg bryr meg ikke. Eller det er kanskje vanskelig å snakke med noen fra Albania eller Serbia (...).
- 152. Nadia: Eller hvis man går på ferie da snakker man ulikt.

Haldo, Maria, Alex og Nima skiller seg fra de andre elevene ved at de forholder seg til den bokstavelige fortellingen i *Reisen*, der de leser seg inn i hva de hadde gjort om de hadde møtt anda. På den måten kan man si at elevene setter seg inn i den oppdiktede

verdenen og tar del i dyreallegorien, der de foreslår ulike løsninger som heller ikke kan relateres til dyr i den virkelige verden. De viser derav evnen til å forstå at bildeboken ikke er en direkte virkelighetsreferanse. Haldo sin respons tyder på at han først setter seg inn i rollen som anda, og deretter setter seg inn i en posisjon i møte med på anda. Hans forslag om tegnspråk, etterfulgt av Maria sine håndbevegelser, viser at de innehar forkunnskap om språkbarrierer i det virkelige liv. Både Alex og Nima foreslår at de ville snakket engelsk til anda, noe som kan antyde at de har en tanke om at engelsk er et språk mange forstår. Dette viser til hvordan de drar paralleller mellom eget liv og elementer i teksten.

Johanna, Una og Nadia har en annen tilnærming til dette spørsmålet. Det virker som de trer ut av bildebokens fiksjonskontekst, og svarer ut ifra deres egne erfaringer med å lære andre språk. Ser vi dette i lys av elevresponsen, kan det tyde på at de klarer å lese møtene i bildeboken som noe som også foregår i det virkelige liv. Nadia kobler inn ferie med ulike språk, mens Johanna og Una virker å ikke bry seg om de forstår eller ikke forstår språket dit de reiser. Det kan virke som at disse elevene baserer sin tilnærming til en reise som de forbinder med noe godt, derav egne erfaringer med ferie. Sett i lys av dette kan vi anta at dersom elevene hadde sammenlignet sine positive opplevelser fra ferie, med en tolkning av anda sin reise som møter med det ukjente og ensomme, så er det ikke sikkert de hadde tilnærmet seg bildeboken på samme måte. Kanskje ville deres overføringskompetanse koblet inn erfaringer som uttrykker medfølelse i større grad hvis de hadde en personlig erfaring som ligner på anda sin.

Haldo har en utforskende tilnærming til dette spørsmålet ved at han først beskriver at han ville sprunget for livet, deretter inntar han rollen som anda, før han til slutt foreslår tegnspråk i møte med anda. Han beveger seg mellom ulike synsvinkler der han utforsker hypoteser både i og utenfor bildebokens fiksjon. Gjennom denne utforskingen viser han evnen til å undersøke og rekonstruere egne analyser, noe Blau beskriver som *viljen til å utsette avslutningen av lesingen* (Blau, 2003, s. 211).

5.2.4 Elevintervju

Vi vil i denne delen undersøke elevresponsen fra elevintervjuene som er knyttet til "kulturmøter". Fortolkningsarbeidet elevene gjør i møte med bildeboken skjer selv om lesingen av den er ferdig. I forhold til temaet «kulturmøter» var vi derfor interessert i om elevene klarte å tolke seg frem til mangfoldstematikk som ikke eksplisitt skildres i bildeboken, og hvordan de alene utforsket og tolket dette til egne erfaringer.

I elevintervjuet ble de spurt om det var noe i bildeboken som minnet dem om noe som kan skje i virkeligheten.

- Haldo: Nei. Eller jo, fordi det finnes ender og det finnes rever, og de forstår ikke hverandre. Men de kan jo heller ikke lære å snakke sammen, så det går ikke.
- Ella: Ja. At noen kommer til et nytt land så forstår ikke de og de andre i det nye landet prater om. Så forstår de ikke hverandre (...).
- Maria: Ikke helt. At det er krig.
- Nadia: Liksom hvis man flykter fra en krig, så kommer man jo til et helt annet land. Og ikke skjønner noe.

Haldo viser gjennom sin respons at han forstår at bildeboken *Reisen* er en oppdiktet historie ved å påpeke at ulike dyrearter ikke kan snakke med hverandre i virkeligheten, noe som er en av fiksjonskovenjone som Steffensen beskriver (Steffensen, 2005, s. 126). Imidlertid klarer han først ikke å knytte kulturmøtene i bildeboken til større

tematiske tolkninger utenfor bildebokens fiksjonsramme. Ella og Nadia på sin side, ser kulturmøtene i bildeboken i et større perspektiv. Ella henviser til virkelige hendelser der noen kommer til et nytt land og ikke forstår språket. Dette er i likhet med Naida, men trekker også paralleller til krig. Begge viser evner til å lese med fordobling, i det de knytter kulturmøtene mellom anda og de andre dyrene til større tematiske tolkninger.

Gjennom Haldo sin respons får vi innsikt i hvordan han håndterer å stå i usikkerhet og utforsker et utfordrende spørsmål. Han svarer først nei på spørsmålet som omhandler å trekke paralleller mellom fiksjonen i bokens handling og virkeligheten. Imidlertid endrer han synspunkt og svarer ja, etterfulgt av en forklaring rundt tankene sine om at ulike dyr ikke kan kommunisere med hverandre i virkeligheten. Dette viser at han er i en prosess med å utforske og tolke, og til slutt konkluderer han med at det ikke er mulig for dyrene å snakke sammen. Haldo viser her performativ kompetanse ved at han evner å stå i usikkerhet, undersøke videre og er åpen for å rekonstruere sin egen tolkning. På samme måte uttrykker Maria først usikkerhet når hun svarer at hun ikke helt ser noe som kan minne henne om virkeligheten. Ifølge Blau (2003, 212-214) viser Maria med dette at hun tør å stå i usikkerhet og ta risiko når hun etterhvert kommer frem til en hypotese om at det handler om krig. Hun utdyper derimot ikke hvorfor hun mener at bildeboken kan tematisere krig.

Som en oppfølging på at elevene nevner anda som ikke forstår, stiller læreren spørsmål om elevene selv har opplevd eller observert noen som ikke forstår språket man snakker. Flere av elevene trekker inn sine egne erfaringer med medelever fra mottaksklassen på skolen:

- Alex: Ja, de på mottak (...) Elevene der kan ikke så godt norsk. Mange i klassen prøver å leke med dem, men ingen av oss forstår hva de mener. Vi må snakke litt sånn, ikke dårlig norsk da, men vi må snakke saktere eller snakke engelsk (...) Egentlig, etter ett år eller to så har de kanskje lært seg norsk, og da kan det være litt bedre å henge sammen.
- Nima: Det er jo mange mottakselever som ikke forstår språket mitt.
- Una: Ja, for eksempel noen fra mottak.
- Nadia: (...) De på mottak for eksempel. De er her for å lære seg norsk.

Læreren sitt spørsmål bygger på Torell sin teori om overføringskompetanse, der elevene må knytte teksten til erfaringer fra eget liv (Torell, 2001, s. 376-377). Her refererer fire av elevene spesifikt til mottaksklassen som et eksempel på deres erfaring med noen som ikke forstår språket som blir snakket. Med hjelp av lærerens spørsmål, viser elevene at de mestrer fordoblingskompetansen, der de ser sammenheng mellom kulturmøtene i bildeboken og deres møter med elever fra mottaksklassen. Alex utdyper svaret sitt og viser forståelse for at det er utfordrende å samhandle når det er en språkbarriere til stede, og antyder at situasjonen kan bli bedre når mottakselevne lærer seg norsk.

I dette spørsmålet kan vi se at det er færre elevsvar som tyder på usikkerhet. Dette kan skyldes lærerens spørsmålsstilling da det ikke eksplisitt blir nevnt noe om anda, derimot inviterer spørsmålet til at elevene selv kan dra inn personlige erfaringer. På denne måten kan vi anta at elevsvarene resulterer i respons som ikke inneholder elementer fra bildeboken. På den andre siden kan elevenes refleksjoner om mottaksklassen viser at de har evne til å forstå og håndtere utfordrende tekster og tematikker, jamfør Blaus performative kompetanse (Blau, 2003, s. 210).

Elevene ble til slutt spurt om hva som skjedde i slutten av bildeboken. Gjennom elevsvarene ble det tydelig at mange satt igjen med en forståelse av at anda til slutt forsto de andre dyrene og fikk seg venner, som var gjennomgående temaer i responsene.

Gruppe 1:

- Haldo: Den har funnet andre venner. (Hvordan fikk anda andre venner da?) Fordi anda forstod. Han ble lett.
- Ella: Han får nye venner. Jeg tror anda lærte å prate med de andre her. Og den lærte hva musa og fisken sa.
- Alex: Til slutt fikk den nye venner.

Gruppe 2:

- Nima: At anda møter en katt, en hund og en slange. (...). Hun sier hei, også skjønner katten det.
- Una: Til slutt kom en hund, katt og en slange og de lekte sammen, og snipp, snapp, snute så var eventyret ute.
- Johanna: (...) Også var hun glad igjen. Fordi hun hadde lært seg språket til katten, hunden og slangen, så hun kunne snakke med dem.
- Nadia: Det er en lykkelig slutt og anda forstår.

I gruppe én konkluderte elevene med at bildeboken endte med at anda fikk seg venner. Vennskap blir aldri eksplisitt nevnt i bildeboken, og de utfyller derav bildebokens tomrom. Elevene viser dermed at de tolker slutten av bildeboken til en tematikk som går utover den bokstavelige teksten, dette gjenspeiler Steffensen sin evne til å lese med fordobling. Haldo mener at grunnen til at anda fikk nye venner var fordi den forsto, og beskriver det som at den ble lett. Denne tolkningen kan indikere at Haldo setter likhetstegn mellom det å forstå hverandre og få seg venner. På den ene siden kan det bety at han ser anda sin størrelse som liten og lett, noe som kom frem i elevresponsen tilknyttet oppslag tre. På den andre siden har Haldo kanskje kjent på følelsen av at ting ordner seg, og dermed kjenner seg lettere etterpå. Det sistnevnte kan være en kobling til egen livserfaring.

Det som går igjen i gruppe to er at anda forstår og har lært seg språket. Una mener bildeboken avslutter med at anda møter på nye dyr og at de leker sammen, før hun avslutter sin respons med den kjente frasen fra eventyr: "snipp, snapp, snute, så var eventyret ute". Dette illustrerer Una sin intertekstuelle kompetanse, som er en av dimensjonene til Blau. Intertekstuell kompetanse refererer blant annet til leserens kjennskap og kunnskap til andre tekster og litterære sjangere (Blau, 2003, s. 206). Una viser her at hun er kjent med litterære trekk fra eventyrsjangeren. Nadia viser muligens også intertekstuell kompetanse når hun beskriver slutten som lykkelig, et uttrykk som også stammer fra eventyrsjangeren: "De levde lykkelig i alle sine dager". Slutten i bildeboken anses å være åpen da vi ikke vet mer enn at anda nå forstår de andre dyrene. Barnelitteratur har ofte en lykkelig slutt, og det kan derfor tenkes at elevene er tilfreds med bildebokens slutt. Dette kan være en grunn til at responsene ikke inneholder like mye usikkerhet og utforskning.

5.3 Hvordan kommer elevenes litterære kompetanse til uttrykk i samtaler om bildeboken?

Slik som vi har nevnt, vil den litterære kompetansen vi har tilgang til, kun være basert på det elevene velger å dele med oss. Vi har lagt noen føringer for hvordan vi undersøker

og drøfter elevenes litterære kompetanse, gjennom bruk av Blau (2003) og Torell (2001) sine tredelinger. Torell vektlegger at alle sidene i hans trekantmodell må være til stede, og at det bør være jamvekt. I vår undersøkelse av hvordan elevenes litterære kompetanse kommer til uttrykk, vil vi anvende begrepene de har benyttet for å kunne synliggjøre den litterære kompetansen elevene uttrykte gjennom undervisningsopplegget og elevintervjuene.

Elevene uttrykte en endring i deres tilnærming til bildeboken underveis, da det skjedde en økning i analysekategoriene *utfylling av tomrom*, *personlig tilnærming* og *fordoblingskompetansen* utover i leseprosessen. I henhold til elevenes uttrykk av litterær kompetanse, kan dette antyde at de gjennom samtalene med hverandre fikk utfordret egne tolkninger og hypoteser i sammenligning med andres ytringer. Dette kan gjenspeile hvordan de inntok en mer personlig tilnærming til bildeboken utover i undervisningsopplegget, samt at de måtte skape mening i egne hypoteser ved å fylle tomrommene i bildeboken. I tillegg kan økningen av fordoblingskompetanse være et tegn på at de evnet å dra paralleller mot større tematiske tolkninger i samtalene med andre, da de måtte begrunne egne hypoteser i erfaringer fra eget liv, og dermed skape en kobling mellom fiksjonen i bildeboken og det virkelige liv.

Elevene viste tegn på litterær kompetanse slik Torell demonstrerer i sin tredelte modell. Selv om bildeboken har få eksplisitte føringer og dermed inviterer til et stort tomrom, viser elevene evnen til å utfylle disse tomrommene med sine kreative tolkninger. Barn evner å skape urealistiske og kreative verdener før de har tilgang til konvensjonene i språket, det Torell kaller for konstitusjonell kompetanse. Et eksempel på dette er i førlesefasen der elevene hadde tilgang til minimalt av informasjon tilknyttet bildebokens videre handling. Dette stoppet derimot ikke elevene fra å danne seg kreative forventninger, både gjennom tolkninger av en and som skal reise og møte andre dyr, en and som skal på hyttetur eller en and som skal på skogstur for å kose seg litt. Dermed kan vi påstå at elevene ikke er avhengige av bildebokens eksplisitte føringer for å skape mening, men at elevene i seg selv også innehar en fantasieevne som resulterer i deres uttrykk av hvordan de leser bildebokens fiksjon.

Torell påpeker at alle sidene i hans trekantmodell er avhengige av hverandre og dermed må balanseres. I relasjon til elevenes konstitusjonelle kompetanse, vil ikke denne bli demonstrert uten elevenes evne til å ytre seg om og analysere bildeboken gjennom deres utføringskompetanse. I løpet av undervisningsopplegget, og de påfølgende elevintervjuene, viser elevene gode evner til å uttrykke sine hypoteser om hva bildeboken handler om, både i tolkningen av bilder og verbalteksten. Dette gjør elevene ved å koble sammen informasjonen de får fra ulike segmenter i bildeboken, og deretter undersøke hva dette betyr for deres tolkninger. Et eksempel på dette er der de benytter seg av eksplisitte bilder av anda som pakker en sekk, for deretter å vektlegge verbalteksten i oppslag to: "Det kan hende at du må reise", som en tolkning av en frivillig til en ufrivillig reise. De viser evnen til å benytte seg av og skape mening gjennom hvordan modalitetene fremstilles i bildeboken, og uttrykker hvilken betydning dette har for deres tolkninger. Ettersom *Reisen* skildrer en oppdiktet verden med dyr som har antropomorfe egenskaper, viser elevene evne til å lese fiksjon med fordobling. I sammenheng med elevenes uttrykk av utføringskompetanse, viser de kunnskap til det Steffensen beskriver som fiksjonskonvensjoner, i deres forståelse og tolkning av bildeboken. De gjør dette ved at de benytter seg av fiksjonen som et uttrykk for noe mer enn det bokstavelige mot større tematiske tolkninger. Elevene drar for eksempel inn forkunnskaper om ender og trekkfugler som reiser når det er kaldt ut ifra skildringer av

en and ikledd lue og sekk, etterfulgt av vinden som en representasjon av en ufrivillig reise som kobles til temaet flukt. Det samme gjelder for kulturmøtene i bildeboken. De ulike språklige- og kulturelle møtene mellom anda og de andre karakterene kobles til kunnskap om mottaksklassen, krig, kjærlighet, vennskap og flytte fra andre land. De kobler inn en virkelighetsnær tolkning til en oppdiktet verden. Gjennom fordoblingskompetanse evner de å se elementer i *Reisen* som virkelighetsnære temaer.

Etter vår analyse og drøfting er det tydelig at det er overvekt av elevrespons der elevene demonstrerer sin litterære kompetanse ved å koble sammen bildeboken og egne erfaringer. Elevene viser her overføringskompetanse der de evner å koble bildeboken til eget liv og egne erfaringer. I videreføringen av elevenes konstitusjonelle- og utføringskompetanse, skiller overføringskompetansen seg ut fra de resterende ved at den ikke kun består av det Culler (2002) omtaler som internaliserte konvensjoner i enkeltindividet. Dette drar paralleller til Iser sine tomme rom, der det er i interaksjonen mellom teksten og mottakeren at teksten gir mening. Det er tydelig at elevene uttrykker sin overføringskompetanse gjennom sin gjenkjennelse av elementer og hendelser i lesingen av bildeboken. At alle elevene vektlegger anda som mister sekken sin, tyder på at dette er nærliggende deres egen erfaringshorisont i eget liv, en skolesekk. I tillegg drar de inn erfaringer fra eget liv gjennom referanser til mottaksklassen, ferieturer, hvordan det føles å gå i motvind og videre mot hvordan man skaffer seg nye venner. Både Maria Nikolajeva (2017) og Perry Nodelman (1997) vektlegger temaet vennskap som et typisk trekk ved barnelitteraturen. Det gjelder også den litterære konvensjonen om at barnelitteratur ofte har en lykkelig slutt. Flere av elevene kobler inn vennskapstematikk som en tolkning av hvordan *Reisen* slutter, derav gjennom respons hvor de peker på at anda får venner blant de dyrene den møter på. På den ene siden ser vi i responsen at de kobler inn forståelsen av språket som et viktig element for at dette vennskapet er mulig. På den andre siden uttrykker flere av elevene i elevintervjuene at de i møte med sine medelever fra skolens mottaksklasse, ofte klarer å kommunisere og lese uten at de er avhengige av et felles muntlig språk. Dette synes vi var et interessant funn sett i lys av elevenes forståelse av *Reisen*, da de kom med flere realistiske og erfaringsbaserte hjelpemidler for hvordan kommunikasjonen kan foregå på andre måter enn det verbale. Dette kan være et uttrykk for evnen til å belyse sine tolkninger gjennom overføringskompetanse mellom bildeboken og egne livserfaringer.

I henhold til Blau sin tredelte modell, kom elevenes litterære kompetanse til uttrykk gjennom deres evne til å håndtere bildebokens tvetydige fremstilling. Elevene i utvalget demonstrerte flere ganger vilje til å stå i usikkerhet og til å undre seg over bildeboken. Vi ser likheter mellom hvordan Torell beskriver sin utføringskompetanse, og Blau sin tekstuelle kompetanse, der de begge vektlegger leserens kunnskap og evne til å tolke og analysere tekster. I videreutviklingen av leserens tekstuelle kompetanse, vektlegger Blau hvordan leseren utvikler denne kompetansen gjennom gjentatte møter med litteratur, og dermed øves i å snakke og stille spørsmål til den. I løpet av undervisningsopplegget endret elevene hypotesene sine underveis i møte med nye oppslag og i samtaler med sine medelever opplevde vi dem som modige der de delte av sine tanker basert på egne tolkninger. Dette uttrykker en selvtillit i elevenes kunnskap om litteratur, som vi anså som imponerende i møte med bildebokens tvetydighet.

I tillegg til at elevene uttrykker sin litterære kompetanse gjennom å koble bildeboken til egne livserfaringer, i tråd med Torell sin overføringskompetanse, kobler de også bildeboken til referanser fra tekstlige-, historiske- og kulturelle referanser. Dette gir uttrykk for det Blau kaller for intertekstuell kompetanse. Elevene viser dette ved å

henvise til blant annet skattekart når de blir presentert for oppslag tre, ved at de kobler visualiseringen av streker og kryss til hvordan det i kart representerer skatten, stedet og retninger. I tillegg til denne kompetansen kobler de også inn tidligere teksterfaringer fra eventyrtrekk, deriblant eventyret om Rødhette og ulven, og kulturelle referanser mot julestjerna som forslag til anda sin hjemreise.

Bildebokens tvetydighet og store tolkningsrom gjør at den kan oppleves som utfordrende å forstå og tolke hos enkelte lesere. Elevene i vårt utvalg viser derimot evne til å utforske og undre seg over denne tvetydigheten på en engasjert og selvstendig måte.

Eksempelvis viser de evnen til å fylle tomrommene med hvor anda reiser fra, hvorfor den reiser og videre hvordan den skal komme seg hjem igjen. De tar en risiko ved å utfylle disse tomrommene med sine tolkninger, til tross for at bildeboken aldri eksplisitt skildrer deres hypoteser. I tillegg til interaksjonen mellom dem selv og bildeboken, viser elevene også gjennom samtaler med sine medelever, at de evner å stå i egne hypoteser, ombestemme seg underveis og til å utforske hvordan andres innspill kan påvirke deres egne tolkninger. Dette gjenspeiler elevens uttrykk av performativ kompetanse, det Blau omtaler som evnen til å håndtere vanskelige tekster på en autonom måte. Et eksempel på dette er hvordan elevene underveis får avkreftet og bekreftet sine hypoteser, og dermed viser viljen til å utsette avslutningen av lesingen.

For å oppsummere ser vi at elevene flere ganger viser tegn på litterær kompetanse, både gjennom deres utforskende tilnærming og evne til å stå i usikkerhet. I tillegg benyttet de seg av egne livserfaringer, samt dra referanser til andre tekstuelle, kulturelle og historiske elementer i lesingen av *Reisen*. I videreføringen av dette, viste de kunnskap om fiksjonskonvensjoner i hvordan de ga mening til bildeboken gjennom forståelse av dens struktur, form og samspill mellom verbalteksten og bildene. Dette gjorde de ved å fylle tomrommene med egne tolkninger som både dro paralleller til egne liv, samtidig som de viste deres kreative og fantasifulle evner i å stå i fiksjonens oppdiktete verden. Vi vil påstå at de gjennom samtaler fikk muligheten til å utforske sine hypoteser i møte med hverandre, og dermed utvikle sin forståelsesramme av bildeboken til nye perspektiver de ikke ville hatt muligheten til å teste ut alene. Slikt sett, kan vi anta at samtalen tilrettela for at elevene fikk demonstrere og utvikle sin litterære kompetanse i samspill med andre.

5.4 Sammendrag av analyse og drøfting

Elevene i vårt utvalg viser seg å være gode til å gi mening til bildebokens eksplisitte skildringer i tekst og bilde, benytte seg av og dele egen bakgrunnskunnskap, samt å håndtere bildebokens tvetydighet på en selvstendig måte. Det skjer en endring i hvordan elevene tilnærmer seg bildeboken i løpet av undervisningsopplegget, samt i de påfølgende elevintervjuene.

Et interessant funn ved elevenes respons på reisemotivet var hvordan de endret tolkningen av en frivillig reise begrunnet i at anda pakket sekken sin, til en ufrivillig reise med implisitte tolkninger som gikk utover bildebokens fiksjonsrammer. Vi kan ikke med sikkerhet vite når elevene endret denne holdningen, ettersom vi kun har tilgang til det elevene velger å dele med oss muntlig. Derimot uttrykte de en endring i responsen sin da læreren i den litterære samtalen først spurte elevene om anda reiser frivillig, etterfulgt av å lese opp verbalteksten i oppslag én: «Det kan hende at du må reise». Elevene gikk fra å beskrive en and som var forberedt på å reise, til å uttrykke hypoteser om hvorfor den må reise ufrivillig. Læreren repeterer spørsmålet om anda reiser frivillig i

elevintervjuene, der sju av åtte elever svarer nei begrunnet i verbalteksten i oppslag én. Dette kan tyde på at denne verbalteksten har en stor betydning for elevenes tolkning av reisemotivet.

I *Reisen* er det kun vinden som eksplisitt blir skildret som en årsak til anda sin reise, og elevene viste gode evner til å fylle ut tomrommene med egne tolkninger om hvorfor anda reiste, hvor den havnet og hvordan reisen slutter. De dro inn tolkninger som både befant seg innenfor bildebokens fiksjon, men også referanser til virkeligheten. I elevintervjuet ble elevene spurt om hvorfor anda reiser, der både Nima, Ella, Maria og Johanna drar inn eksplisitte føringer fra verbalteksten i oppslag én og skildringer av vinden som begrunnelser for sine hypoteser. Resterende elever kobler inn implisitte tolkninger og drar inn krig, flytting, hyttetur og intertekstuelle referanser til et reisemotiv likt som i «Eventyret om Rødhette og ulven» Som en fortsettelse blir elevene spurt om det er noe i anda sin reise som minner dem om virkeligheten. To av elevene uttrykker at det ikke kan skje i virkeligheten da de leser anda sin reise som fiksjon og urealistisk. I motsetning til dette knytter fire av åtte elever reisemotivet inn i en tolkning av flukt, krig eller flytte fra et annet land.

Kulturmøter utgjør et gjennomgående tema i bildeboken *Reisen*. Elevene blir aldri presentert for en bildebok som eksplisitt skildrer mangfoldstematikk eller kulturmøter. Bildeboken har derimot en tvetydighet ved seg som inviterer elevene til å kunne tolke seg frem til denne type tematikk. Derfor var det interessant å se om dette temaet ville komme til syne blant elevresponsen. I høytlesingsfasen stiller noen av elevene seg spørrende til hva som foregår når anda ikke forstår hva de andre dyrene sier. Det kan tenkes at det allerede her begynner å forme seg hypoteser og tolkninger om hva det vil si å ikke forstå og bli forstått. Det var derimot ikke før elevene ble introdusert for den andre anda at elevene viste respons tilknyttet mangfoldstematikk, derav hvordan det føles å forstå og bli forstått i møte med andre. Dette ble forsterket når elevene poengterte at anda forstår fordi de er av samme dyreart, noe som kan indikere at elevene tolker dyrene som representanter for ulike kulturer og ulike språk. I den litterære samtalen ble det lagt flere føringer fra lærer gjennom spørsmål for å fremme mangfoldstematikk, uten å nevne det eksplisitt. Dette førte til respons som berørte kulturmøter og elevene viste fordoblingskompetanse ved å trekke det inn i situasjoner fra det virkelige liv. Videre i elevintervjuene kom det frem at flere av elevene hadde personlige erfaringer i møte med andre som ikke forstår språket, eller som innehar en annen kultur. Her drar de paralleller mellom kulturmøtene i bildeboken og tematikk som både relaterer seg til egne erfaringer i deres hverdagsliv, som vennskap og mottaksklassen, etterfulgt av større temaer som krig, flukt og ulikheter.

6 Avsluttende refleksjoner og reisen videre

Gjennom denne masteroppgaven har vi undersøkt hvordan en elevgruppe på fjerde trinn responderer og tolker mangfoldstematikk i bildeboken *Reisen*, og på hvilken måte de uttrykker sin litterære kompetanse i samtaler om bildeboken. Motivasjonen for denne masteroppgaven kom av det økende mangfoldet som gjenspeiler dagens klasserom. Vi ser viktigheten av å kunne sette seg inn i andres livsverdener som en nødvendighet for å forstå både seg selv og andre, og vi har et jamført litteraturdidaktisk syn med andre litteraturforskere som vektlegger en dialogisk litteraturundervisning. Målet med vår studie har vært å undersøke hvilket potensial *Reisen* har til å samtale om mangfoldstematikk, og videre undersøke hvilken påvirkning et lengre undervisningsopplegg med bildeboken, kan ha hatt på elevenes respons, tolkning og litterære kompetanse. Innledningsvis kommenterte vi at gjennom erfaringer fra egen skolegang har norsktimenes litteraturundervisning ofte vært ensformig og lite motiverende, og vi uttrykte en oppfatning av at det ligger et ubenyttet didaktisk potensial i litteraturundervisningen. Denne studien viser at det ikke trenger å være sånn, og at ved å arbeide med et litterært verk gjennom diskusjoner og dialog med elevene, så kan man invitere til litterære opplevelser og skape engasjement.

I analysen og drøftingen av elevresponsen, tok vi utgangspunkt i forskningsspørsmålene: "Hvordan responderer og tolker elevene bildebokens motiv og tema?", og «hvordan uttrykker elevene sin litterære kompetanse i samtale om bildeboken?». Vi var i forkant av prosjektet nysgjerrig på om elevene ville koble inn mangfoldstematikk i sin respons, og det viste seg at elevene utover i undervisningsopplegget tolket seg frem til slik tematikk. Selv om vi tidligere har vært kritiske hvorvidt spørsmålsstillingen i vår studie har påvirket elevenes respons til å inkludere mangfoldstematikk, viser det seg at flere av elevene også kobler inn mangfoldstematikk på eget initiativ i de åpne spørsmålene. Det skjedde en økning i analysekategoriene *utfylling av tomme rom*, *fordoblingskompetanse* og *personlige tilnærming* utover i etterlesingsfasen. Dette viser oss at det var i de undervisningsmetodene der det oppstod dialog om bildeboken, at elevene ga uttrykk for at de koblet inn egne tematiske tolkninger og evne til å lese med fordobling. Denne utviklingen er et funn vi også anser som et relevant argument for at samtaler om litteratur kan åpne opp tekster slik at elevene underveis oppdager nye sider ved den. Basert på våre funn mener vi at bildeboken *Reisen* er et eksempel på litteratur som egner seg til å snakke om språklig variasjon og mangfold i samfunnet. Det at flere av elevene trekker inn mottaksklassen ved skolen i tolkningen av bildeboken, viser hvordan elevene kobler inn erfaringer med mangfold fra eget nærmiljø. I forlengelsen av dette vektlegger samtlige av elevene sekken til anda, som kan referere til skolemiljøet elevene befinner seg i daglig. Vi kan også anta at elevenes tolkninger av flukt og krig kan være et resultat av deres møte med det samtidige nyhetsbildet, noe det vil være viktig å være bevisst på i samtale om litteratur som inviterer til slike tolkningsrom. Ved å ta i bruk en bildebok som *Reisen* med en implisitt tematikk om migrasjon, mangfold og flukt, kan elevene få tilgang til kunnskap om andres livssituasjon og åpne opp til gode samtaler.

Elevenes analytiske og spørrende tilnærming til bildeboken fant sted gjennom alle lesefasene i undervisningsopplegget, noe som viste deres evner til å undre seg og utforske bildebokens skildringer. Det viste seg at vi hadde å gjøre med en engasjert og

ivrig elevgruppe, noe som gjenspeiler vårt store og rikholdige datamateriale. Vi opplevde at elevene i vårt utvalg var gode til å samtale om litteratur, noe som også gjenspeiler våre funn i deres uttrykk av litterær kompetanse. De formidlet dette gjennom evnen til å utforske og undre seg over egne hypoteser underveis, både i møte med bildeboken, men også i samtale med medelevene sine. I tillegg uttrykte samtlige av elevene god kunnskap i hvordan man leser, ytrer seg om og tolker en bildebok. Selv om elevene ikke begrunnet sine tolkninger ved bruk av et eksplisitt fagspråk, viste de evnen til å koble sammen og gi mening til bildebokens skildringer av både miljø, karakterer, fortellerposisjonen, visuelle perspektiver og handling. Dette tyder på at selv elever i yngre aldersgrupper kan uttrykke seg om litteratur på sin måte, selv om de ikke enda har lært å benytte seg av et fagspesifikt begrepsapparat. Herav kan vi dra linjer mot Rødnes (2014) sin vektlegging av både erfaringsbaserte- og analytiske innganger til litteratur, noe som gjenspeiler hvordan elevutvalget viser sin tekstkompetanse gjennom bruk av egne erfaringer og det ordforrådet de har til å forstå bildebokens mening. For øvrig er dette noe elever trenger øving i gjennom gjentatte møter med litteratur, slik både Håland og Hoel (2016), samt Hennig og Eriksen (2021) vektlegger i sine syn på litteraturundervisningen. Elevenes møte med bildebokens tvetydighet resulterte i at de fylte tomrommene med sine tolkninger basert på egne livserfaringer og til andre tekstlige, kulturelle og historiske referanser. Elevene mestret å lese bildebokens oppdiktede verden med fordobling, der de dro paralleller til tematiske tolkninger mot eget liv, henviste til tidligere teksterfaring og koblet boken til samtidens nyhetsbilde.

I motsetning til hvordan vi som voksenlesere tolket bildeboken fokusert mot mangfoldstematikk, viste elevenes tolkninger og samtaler at de hadde mye å bidra med. Dette førte til at vi oppdaget nye sider ved bildeboken. De trakk frem ulike tolkninger som både omhandlet flukt, krig, språkforståelse og migrasjon, og de kom med tolkninger som ikke var direkte mangfoldsrettet som vennskap, forelskelse, hyttetur, trekkfugler og det å flytte hjemmefra som voksen. Som fremtidige norsklærere har denne studien vist oss hvor viktig det er å legge til rette for samtaler om litteratur med yngre elever, og hvordan valget av en tvetydig tekst kan invitere til et stort tolkningsrom. Vår studie kan ses på som et viktig bidrag mot yngre elevers evne til å tolke og samtale om litteratur, da vi gjennom vår undersøkelse føler oss beriket av elevenes respons og lesing av bildeboken. Elevene både avkreftet og bekreftet hverandres tolkninger, noe som kanskje resulterer i en interaksjon som går utover leseren og teksten, da det inkluderer et tolkningsfellesskap som inviterer til å samtale om litteratur. Det viser seg at det ligger et stort didaktisk potensial ved dialogisk litteraturundervisning over tid, der vi opplevde at elevene åpnet opp bildeboken i samtale med andre, og at de syntes det var gøy å snakke om litteratur.

Et fremoverrettet spørsmål vi stiller oss etter å ha gjennomført denne studien, er i hvor stor grad skolemiljøet til elevene har påvirket deres forståelse og tolkning av bildeboken. Felles for elevene i vårt utvalg er at de kobler inn egne erfaringer fra skolemiljøet i responsen til *Reisen*, fordi de har en mottaksklasse på sin skole. Elevene uttrykker tematiske tolkninger mellom anda sin reise i møte med nye språklige- og kulturelle møter, og hvordan elevene i mottaksklassen kan ha erfart det å måtte reise fra et annet land og ikke forstå språket. Ettersom vår studie er utformet som en enkeltcase, inngår våre funn innenfor studiets rammer. En forlengelse av vår studie kunne derfor vært å undersøke elevresponsen på flere ulike skoler, gjennom samme undervisningsopplegg med utgangspunkt i *Reisen*. Som tidligere nevnt, vektlegger forfatteren av *Reisen*, Veronica Salinas, hvordan litteratur kan være en nyttig didaktisk tilnærming for utvikling av elevenes emosjonelle språk. Dette drar likheter til hvordan også Andersen (2011) og

Nussbaum (2003), ser på skjønnlitteratur som en fin inngang til å forstå seg selv og andre. Det hadde derfor vært interessant å utforske hvordan *Reisen* kan benyttes i møte med elevers språkopplæring i klasserommet.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?. *Norsklæreren*, 35(2), 15-22.
- Bjørndal, C.-R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. Utg.). Gyldendal akademisk
- Blau, S. D. (2003). *The Literature Workshop: Teaching Texts and their Readers*. Heinemann
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag
- Culler, J. (2002). *Structuralist Poetics* (2. Utg.). Routledge
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2023, november). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Fodstad, L. A. (2013). Litteratur uten form?: Om læreplanens mål for eldre litteratur på ungdomstrinnet. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 55-65). Cappelen Damm akademisk
- Foght- Jakobsen, T. (2017). *Hvis du var flyktning: En studie av empativekkende fortellergrep* [Masteroppgave, Norges tekniske- og naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2454647/Foght-Jakobsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning: Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk
- Høidal, E. (2021). "Æ trur vi må læs for å finn ut nå, æ" En studie av en gruppe sjettetrinnslevers litterære kompetanse [Masteroppgave, Norges tekniske- og naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2785094/no.ntnu%3ainspera%3a76519029%3a22630702.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1-16. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3 (2), 279-299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A theory of aesthetic response*. John Hopkins University Press
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Neteland, R. & Aa, L.-I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I L.-I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 12-22). Universitetsforlaget
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur AB
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar* (3. utg.). Studentlitteratur AB
- Nodelman, P. (1997). Barnelitteratur som sjanger. I H. - B. Wiig (Red.), *Nye veier til barneboka* (s. 12- 54). Cappelen Damm Akademisk
- Nussbaum, M. C. (2003). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press
- Opplæringslova- oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (3. utg.). Cappelen Damm AS
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskidaktiske forskningsmetode. I L.-I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 90-107). Universitetsforlaget
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1), 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Salinas, V. (2012). *Reisen*. Magikon Forlag
- Salinas, V. (2020, 19. oktober). Språkundervisningen må utvides: Bør også omfatte et emosjonelt språk. *Utrop: Norges første flerkulturelle avis*. <https://www.utrop.no/plenum/ytringer/230740/>
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: en studie av bildebøker og barns resepsjon* [Doktorgradsavhandling]. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion: Grunlaget for den nye litteraturpædagogik*. (3. Utg.). Akademisk Forlag
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet: mangfold, migrasjon og muligheter*. Universitetsforlaget
- Torell, Ö. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervju- og samtaleguide

Vedlegg 3: Transkripsjoner av litterære samtaler

Vedlegg 4: Transkripsjoner av elevintervju

Vedlegg 5: Godkjenning fra SIKT

Vedlegg 6: Samarbeidsavtale og samskrivingsdokument

Vedlegg 7: Godkjenning for gjengivelse av illustrasjoner i *Reisen*

Vedlegg 8: Masteravtale med veileder

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet om «Litteraturens muligheter for arbeid med språklig- og kulturelt mangfold i klasserommet»?

Formålet med prosjektet

Dette er en forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan en bildebok kan bidra til å arbeide med språklig- og kulturelt mangfold i klasserommet. Bildeboken vi skal se på heter «Reisen» og er skrevet av Veronica Salinas. Prosjektet utgjør en del av vår masteroppgave innenfor studieretningen norsk med fokus på litteraturarbeid.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen på bakgrunn av at vi har vår praksisperiode i 4. klasse på skole. Vi ønsker å velge ut 10 elever fra denne klassen til å delta i arbeidet med denne boka.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Vi vil gjennomføre en felles litterær samtale med elevene, intervju med hver enkelt elev og observasjoner fra læringsprosessen. I tillegg vil vi gjennomføre lekpregede dramametoder i fellesskap med elevene som en del av undervisningen.
- Vi vil gjøre lydopptak av den litterære samtalen og intervjuene for å ha mulighet til å gå tilbake og undersøke hva elevene snakket om.
- Vi vil gjøre videoopptak av den litterære samtalen for å ha mulighet til å gå tilbake og undersøke den ikke-verbale kommunikasjonen som foregår mellom elevene.
- Personopplysninger som blir samlet inn er: navn, alder og språklig- og kulturell bakgrunn. Men dette vil bli anonymisert i transkripsjonene av videoen og lydopptaket, samt i observasjonene som gjennomføres.
- Dersom det er ønskelig kan foresatte få se intervjuguiden på forhånd.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Forskere: Aurora Røe Barbakken og Sara Margrethe Hoftun Bjerksæter
Veileder: Ann Sylvi Larsen

- Du kan lese mer om personvern på neste side.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Det er kun vi to studentene og vår veileder som har tilgang til personopplysningene.
- For å bevare anonymitet vil ingen andre personopplysninger enn kjønn, alder og språklig bakgrunn bli benyttet i masteroppgaven.
- Elevene vil bli anonymisert ved at vi benytter andre navn, og navnet på skolen vil bli utelatt.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til datamaterialet vil data bli lagret på en forskningsserver. Dette innebærer lagringstjenester etter anbefalinger fra NTNU som skal forsikre at data vi har hentet inn ikke kan spre seg til andre digitale plattformer eller koblinger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25. mai 2024.

Opplysningene vil da slettes med en gang etter prosjektet er avsluttet.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Studentene/forskere:
 - Aurora Røe Barbakken: E-post: aurorarb@ntnu.no, tlf. 41362475
 - Sara Hoftun Bjerksæter: E-post: smbjerks@ntnu.no, tlf. 95418287
- Veileder:
 - Ann Sylvi Larsen: E-post: ann.s.larsen@ntnu.no, tlf. 99552822.
- Vårt personvernombud:
 - Thomas Ørnulf Helgesen: E-post: thomas.helgesen@ntnu.no, tlf. 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt's vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Litteraturens muligheter for arbeid med språklig- og kulturelt mangfold i klasserommet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i en litterær samtale (lydopptak, videoopptak og observasjon)
- delta i et intervju (lydopptak)

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

Underskrift foresatte:

Vedlegg 2: Intervju- og samtaleguide

Intervjuguide og samtaleguide – (Sendt inn til SIKT)

1. Innledning – hensikten med intervjuet og informasjon
 - a. Presentasjon av oss
 - b. Informasjon om prosjektet + hva spørsmålene vil handle om
 - c. Hva vil bli dokumentert i intervjuet og hva som kommer til å gjøres med datamaterialet når prosjektet er avsluttet
 - d. Garantere anonymitet
 - e. Informere om retten til å avslutte intervjuet
 - f. Antyde hvor lenge intervjuet vil vare
2. Bli kjent og plassere elevene
 - a. Hva liker du å gjøre på fritiden?
 - b. Hvilke språk snakker du?
3. Refleksjon rundt boken
 - a. Kan du fortelle hva boken «reisen» handler om?
 - b. Hvordan tror du anden har det når den kommer til en ny plass? Følelser
 - c. Hva skjer på slutten av boka?
 - d. Hva tror du er temaet i boka?
 - e. Hva synes du om bildene i boka? F.eks. velge ut et bilde og se nærmere på det under intervjuet?
 - f. Samspillet mellom tekst og bilde (ikontekst/multimodalitet)
 - g. Minner boken deg om noe?
 - h. Var det noe du synes var vanskelig å forstå fra boka?
4. Refleksjon rundt undervisningsforløpet
 - a. Hvordan synes du det var å jobbe med boken på denne måten?
 - b. Hva var positivt med å ha en samtale om boka?
 - c. Hva var negativt med å ha en samtale om boka?
 - d. Hva tenkte du om dramametoden?
 - e. Hva tenkte du om tegneoppgaven?
5. Kulturell- og språklig mangfold
 - a. Hva tenker du på når du hører ordet «mangfold»? (vanskelig begrep?)
 - b. Hva tenker du på når du hører ordet kultur?
 - c. Hva tenker du på når du hører ordet utenforskap?
 - d. Hvordan tror du anden kan snakke med de andre dyrene i boka?
 - e. Hvordan tror du man kan snakke/forstå andre uten at man har samme språk?
6. Avslutning
 - a. Er det noe mer du har lyst å si om boken/opplegget før vi avslutter samtalen?
 - b. Synes du det har vært en grei samtale?

Bearbeidet intervjuguide før gjennomføring av innsamling – Individuelle elevintervju

1. Hva handlet boka om?
2. Er det noe i denne boka som minner deg om noe som kan skje i virkeligheten da?
3. Hvorfor tror du anda måtte reise?
4. Oppslag 2: Hva skjer her?
5. Hva tror du vinden og skyen betyr da?
6. Hvordan tror du anda har det når den kommer til en ny plass?
7. Hvordan tror du anda føler det når den ikke blir forstått?
8. Hva skjer når anda møter den andre anda da?
9. Var det noe spesielt du la merke til i boka da?
10. Var det noe i boka du synes det var vanskelig å forstå?
11. Hva skjer i slutten av boka?

Bearbeidet samtaleguide før gjennomføring av innsamling – Litterære samtaler

1. Hva er det vi har lest om nå?
2. Tror dere anda ville reise?
3. Hvorfor tror dere den ville reise?
4. Oppslag 2: Hva er det som skjer her?
5. Tror dere anda reiste frivillig?
6. Er det noe dere la spesielt merke til i boka?
7. Hva tror dere det gjorde med anda sin reise?
8. Minner reisen til anda dere om noe?
9. Hvordan tror dere det føltes å ikke bli forstått eller ikke forstå andre?
10. Hva hadde dere gjort for å forstå hverandre da?

Vedlegg 3: Transkripsjoner av litterære samtaler

Transkripsjoner av undervisningsopplegg (Elevgruppe 1)

Tilstede i gjennomføringen:

- Ikke deltakende observatør (forsker)
- Lærer (forsker)
- Elever med pseudonym: Haldo, Ella, Maria og Alex.

Førlesefasen – Omslag og paratekst:

1. L: Hva tenker dere når dere ser denne boka her?
2. Haldo: En stein og en sopp. Jeg ser også en snegle.
3. Ella: Og en fugl.
4. L: Hva heter boka?
5. Maria: Reisen.
6. Hva tror dere den handler om?
7. Maria: Det kan handle om en and som drar på en reise.
8. Alex: At den anda der skal ut på reise.

Lesefasen – Høytlesing med lesestopp underveis:

Oppslag 1:

9. (Lærer leser): Det kan hende at du må reise.
10. Haldo: Anda pakker sekken sin.
11. Maria: Se, det er en fugl og et pinnsvin med vesker.

Oppslag 2:

12. (Lærer leser): Og at det blåser så mye at du glemmer hvem du er og hvor du kommer fra.
13. Haldo: Der ser jeg en mus.
14. Maria: En and som henger på et tre også detter lua av.

Oppslag 3:

15. (Lærer leser): Og du lander et sted.
16. Haldo: Og hvorfor har skyen en munn? Fordi den er rar.
17. Maria: Hvorfor detter ikke sekken av når den stuper? Den reiser jo.
18. Alex: Jeg tror nebbet til anda blir ødelagt når den stuper sånn.
19. L: Hvordan er reisen til anda tror dere?
20. Haldo: Lett. Ja, fordi anda er liten.
21. Ella: En lett reise, fordi vinden løfter den.
22. Alex: Lett og vanskelig. Fordi det kan hende det ble skikkelig vondt når den landa.

Oppslag 4:

23. (Lærer leser): Og du synes det er rart der.
24. Maria: Den er på piknik.
25. L: Hvor er anda nå?
26. Haldo: I skogen. Jeg ser en mark.
27. Ella: I skogen.
28. Maria: Jeg ser ingen forskjell.

Oppslag 5:

29. (Lærer leser): Og du venter og venter og venter på hva som kan skje.

Oppslag 6-7-8:

30. (Lærer leser): Og plutselig kommer en flue, og du spør flua: - Vet du hvem jeg er? Og flua sier noe du ikke forstår. Og senere kommer en fisk, og du sier: - Er det du som vet hvem jeg er? Og fisken sier noe du ikke forstår. Og det kommer en mus, og du blir ivrig og spør: - Hvem er jeg? Og musa sier noe du ikke forstår.

31. Haldo: Hvorfor står det masse T-er der? Også står det en L og en I.

Oppslag 9 og 10:

32. (Lærer leser): Og du blir så lei deg fordi ingen sier noe du forstår. Men da kommer det en med store føtter, og du vet ikke hvem det er, og du forter deg å spørre: - Hvem er jeg? Og den andre ler og sier: - Du er den du er!

Oppslag 11:

33. (Lærer leser): Og jeg, hva med meg? sier den andre med de store føttene. Og du sier: Du er den du er. Og dere leker og leker, og du blir så glad fordi den andre skjønner leken og fordi den sier noe du forstår.

34. Maria: Men den skilpadden får vondt.

35. Haldo: Nå er dem slem. Det er fordi de trækker på den så den kan knuses.

36. Alex: Den trækker ned skilpadden.

Oppslag 12 og 13:

37. (Lærer leser): Og du lærer hva flua sier, og hva fisken sier, og hva musa sier.

38. Og du smiler fordi verden virker så lett, og blomstene blomstrer, og sanden kiler føttene dine og solen skinner på deg.

39. L: Hvordan tror dere anda har det her?

40. Haldo: Dårlig. Det er bare fire venner.

41. Ella: Bra. Fordi den har masse venner.

42. L: Hvordan tror dere det føltes å ikke bli forstått?

43. Alex: Dumt.

Oppslag 14:

44. (Lærer leser): Og en dag mens dere leker, kommer det en kraftig vind og du ser at blomstene blåser bort, og sanden blåser bort. Og du ser at den andre blåser bort også, slik du en gang ble blåst bort, og du står der og holder deg fast og det blåser og blåser og blåser.

45. Haldo: Jeg hadde bare lukket øynene.

46. Alex: Den kan jo bare hoppe etter?

Oppslag 15 og 16:

47. (Lærer leser): Og etter hvert roer vinden seg, og du står alene.

48. Og jammen kommer det en som sier "hei", og nå kan du også si "hei". Nå skjønner du det, og du sier: -Jeg er meg. Og du? Hvem er du?

Etterlesingsfasen – Den litterære samtalen

49. L: Hva er det vi har lest om nå?

50. Haldo: Han har ikke venner, også får han venner. Eller nei, han hadde? Eller hæ ... jeg vet ikke, fordi kanskje han hadde tusen venner.

51. Ella: Jeg tror det handlet om en and som skulle på en reise, så spurte den hvem han var til mange andre dyr, men de forstod ikke hverandre. Også møtte han en and som forstod, men så kom vinden og blåste den bort, så var anda alene igjen.

52. Maria: Jeg tror det handlet om en and som skulle på reise.

53. Alex: Om en and som får venner og mister venner. Men hvor ble av de andre vennene? Det var jo en venn som fløy vekk. Hvor ble av den andre anda?

54. L: Tror dere anda ville reise?

55. Haldo: Ja, eller nei.

56. Ella: Nei.

57. Maria: Ja?
58. Alex: Nei.
59. L: Hvorfor tror dere anda ville reise?
60. Haldo: Fordi den hadde et dårlig liv først. Så dårlig at den reiste. Fordi den ikke hadde venner.

Viser oppslag 2:

61. L: Hva er det som skjer her?
62. Haldo: En stein som treffer hodet hennes, det er ingenting som kan stoppe den!
63. Ella: Der begynner anda å blåse bort, så den holder seg fast i et tre.
64. L: Tror dere anda reiste frivillig da?
65. Alex: Nei. På en måte ja, men nei. Fordi hvorfor skulle han liksom pakke hvis ikke den visste at den skulle dra?
66. Haldo: Hæ, men hva skal anda spise hvis den ikke har maten fra sekken?
67. (Lærer leser): Det kan hende at du må reise.
68. Alex: Jeg tror at den vet at den må reise, men ikke på den måten som han først trodde han skulle reise.
69. Er det noe dere la spesielt merke til i boka?
70. Haldo: Ja, den går uten sekken sin. Og nå kommer den til å dø fordi han har ikke mat og ting.
71. Maria: Jeg tror han la fra seg sekken på pikniken og glemte å ta den med videre.
72. Alex: Ja, at etter pikniken så har han plutselig ikke sekken sin.
73. L: Hva tror dere det gjorde med resten av reisen da?
74. Haldo: Han må spise mark. Og fisk. Også blir han vild, med røde øyne.
75. Ella: Han må finne seg mat i skogen.
76. Maria: Jeg vet ikke.
77. Alex: Det er jo en fugl som hører til skogen.
78. L: Minner reisen til anda dere om noe?
79. Ella: Ja, krigen. Hvis man må reise, men ikke egentlig vil. Da må man jo reise fra krigen også, men man vil jo ikke reise fra landet sitt.
80. Alex: Det kan være mange grunner da. Det er mange, kanskje tusen ting som kan ha skjedd. Kanskje løpt i fra huset hans, eller noe sånt.
81. L: Hvordan tror dere det føltes å ikke bli forstått eller ikke forstå andre?
82. Alex: Litt dumt, fordi det er veldig vanskelig å få flere venner hvis man ikke forstår hverandre.
83. L: Hva hadde dere gjort for å forstå hverandre da?
84. Haldo: Sprunget for livet! Eller, jeg hadde gjort det samme som anda, fordi da hadde vi hatt samme hjerne. Eller brukt tegnspråk som man finner opp selv.
85. Maria: Bruke håndbevegelser kanskje?
86. Alex: Vet ikke, eller kanskje lære seg språket. Lese norsk. Jeg hadde prøvd å snakke med den, kanskje på engelsk.

Transkripsjoner av undervisningsopplegg (Elevgruppe 2)

Til stede i gjennomføringen:

- Ikke deltakende observatør (forsker)
- Lærer (forsker)
- Elever med pseudonym: Nima, Una, Johanna, Nadia.

Førlesefasen- Omslag og paratekst:

1. L: Hva tenker dere når dere ser denne boka?
2. Nima: Det er en fugl som er på reise.

3. Una: Kanskje ser litt ut som en and som har på en sekk. Og den står på en stein. Men oh! Jeg har merka noe, fordi her så er forsiden ikke sant, og baksiden er perfectly likt.
4. Johanna: Den anda var søt.
5. Nadia: Det er en and.
6. L: Hva heter boka?
7. (Elevene i kor): Reisen.
8. L: Hva tror dere den handler om?
9. Nima: Kanskje om en and som er på en reise midt i skogen?
10. Una: Kanskje den skal på hytta eller noko sånt? Og kanskje den møter på flere dyr?

Lesefasen- Høytlesing med lesestopp underveis

Oppslag 1:

11. (Lærer leser): Det kan hende at du må reise.
12. Nima: Okei, kult!
13. Una: Den har en sånn bamse og gafler og sånt, termos og eple og masse forskjellig. Og jeg ser en piggsvin.
14. Johanna: Er det en lommebok?
15. Nadia: Hun pakker tingene sine i sekken, også skal hun reise. Også er det en snegle med sekk. Også er det en edderkopp i treet. Kanskje alle dem skal reise sammen?

Oppslag 2:

16. (Lærer leser): Og at det blåser så mye at du glemmer hvem du er og hvor du kommer fra.
17. Nima: Ja, han er så lett så ...
18. Una: Ja, og se på rotta!
19. Johanna: Og anda blåser nesten bort.
20. Nima: Den må holde seg fast for livet han! Jeg tror egentlig det er en hun og ikke en han?
21. Nadia: Se på piggsvinet da! Edderkoppen blir blåst bort.
22. Una: Det blåser og piggsvinet lurar seg vekk, og rotta prøver å ikke bli blåst bort. Og ... Og det er en sekk som henger i treet, også ... det er mye som blåses i vei. Hundre ting jo!
23. Johanna: Hvordan er anda så lett?

Oppslag 3:

24. (Lærer leser): Og du lander et sted.
25. Nima: Oi! Anda har gått i sirkler den.
26. Una: Det er en "x" that marks the spot. Midt på "x-en".
27. Johanna: Det der er et tegn.
28. Nadia: Og det er en sky som blåser anda bort. Den ser streng ut.
29. Nima: Skyen ser litt sinna ut.
30. Una: Jeg tror det er jobben til vinden å blåse, og kanskje hjelper skyen anda så det blir lettere å reise.
31. L: Hvordan er reisen til anda tror dere?
32. Nima: Den er så lett, så jeg tror den svever lett.
33. Johanna: Lett.
34. Nadia: Kanskje skyen er en løvblåser? Også hjelper den anda så reisen blir lett?

Oppslag 4:

35. (Lærer leser): Du synes det er rart der.
36. Nima: Hæ?! Kaktuser?
37. Una: Hvordan er det kaktuser der?
38. Johanna: Hæ, kaktuser midt på skogen?
39. Nadia: Det er maur og mark der også.

40. L: Hvor er anda nå?
41. Nima: Man finner kaktuser i desert's og sånt.
42. Una: På ørken, eller ja, desert.
43. Johanna: I ørken.
44. Nadia: Ørken.

Oppslag 5:

45. (Lærer leser): Og du venter og venter og venter på hva som kan skje.
46. Nima: Anda har samlet mye kongler. Eller, er det kongler?
47. Johanna: Jeg tror det er blader.
48. Una: Se på det insektet da! Det kan være en veps.
49. Nadia: Nå er det tre maur der.
50. Johanna: Humle kanskje?
51. Nima: Kanskje det er en gresshoppe?
52. Una: Gresshoppe? Ser du ikke den stikke-greia?
53. Nadia: Jeg tror det er en bie.

Oppslag 6:

54. (Lærer leser): Og plutselig kommer en flue, og du spør flua: - Vet du hvem jeg er? Og flua sier noe du ikke forstår. Og senere kommer en fisk, og du sier: - Er det du som vet hvem jeg er? Og fisken sier noe du ikke forstår. Og det kommer ei mus, og du blir ivrig og spør: - Hvem er jeg? Og musa sier noe du ikke forstår.
55. Una: Anda bare chiller den nå, oh yeah! En misunderstanding her. Ka i alle dager er det dem sier? Kanskje den må møte en and som faktisk forstår eller snakker samme språk eller?

Oppslag 9 og 10:

56. (Lærer leser): Og du blir så lei deg fordi ingen sier noe du forstår. Men da kommer det en med store føtter, og du vet ikke hvem det er, og du forter deg å spørre: - Hvem er jeg? Og den andre ler og sier: - Du er den du er!
57. Una: Nå tror jeg den er lei seg, fordi den vet ikke veien hjem eller hvem den er. Men! Han har jo laget en hel ... ehm ...
58. Nima: Jeej! Oi, sekken er borte nå.
59. Johanna: Hvor er sekken hans egentlig?
60. Una: Han har gråta så mye at det er vann i bakken og det er en maur som kommer for å bade.
61. Nima: Var ikke sekken på fanget i pikniken?
62. Una: Jeg tror sekken fløy i vei!
63. Nadia: Nei, jeg vet! Han spiste på den planeten når han kom dit, så la han sekken der. Så satte han den igjen.
64. Una: Mauren har laget en egen båt. Vær forsiktig lille maur, fordi det kommer en dråpe rett på dæ!

Oppslag 11:

65. (Lærer leser): Og jeg, hva med meg? sier den andre med de store føttene. Og du sier: Du er den du er. Og dere leker og leker, og du blir så glad fordi den andre skjønner leken og fordi den sier noe du forstår.
66. Una: Den gikk på den tordesen.
67. Johanna: Skilpadden heter det.
68. Nadia: Stakkars lille skilpadde.
69. Una: De er glad og leker, og de gikk på en skilpadde. Begge er røde i kinna, så jeg tror de er forelska.
70. Johanna: Nå tror jeg anda har det bra når den faktisk skjønner.
71. Una: Jeg hadde ikke blitt så glad fordi jeg skjønner hva noen sier.
72. Nima: Hvis ingen visste hva du hadde sagt, også forstår du, da blir du jo glad?
73. Una: Jeg hadde vært glad, men ikke så glad at jeg hadde hoppet på en skilpadde!
74. Johanna: Nei, jeg hadde hoppet over.
75. Nadia: Ja, jeg hadde hoppet til neste stein.

Oppslag 12 og 13:

76. (Lærer leser): Og du lærer hva flua sier, og hva fisken sier, og hva musa sier. Og du smiler fordi verden virker så lett, og blomstene blomstrer, og sanden kiler føttene dine og solen skinner på deg.
77. Nima: Stakkars fish!
78. Una: Ey, ja! Stakkars fisk, han kan ikke leve uten vann.
79. Johanna: Se på musa.
80. Nadia: Nå har skilpadden det fint.
81. Una: Nå har endelig fisken fått vann. Oi, se på sunfloweren!
82. Johanna: Det heter solsikke.
83. Nima: Ja, den var creepy med blood-eyes.
84. L: Hvordan tror dere anda har det her?
85. Nadia: Den er glad, fordi han forstår hva de andre sier.
86. Una: Anda holder fisken og er kjempe slem!
87. Johanna: Nå føler anda seg bra fordi alle forstår hverandre.
88. Nima: Jeg tror den første anda er en jente siden de bruker ikke ha sånt grønt på toppen.
89. Una: Men hvordan forstår han med en gang hva den sier?
90. L: Hvordan tror dere det føltes å ikke bli forstått?
91. Nima: Litt kjipt.

Oppslag 14:

92. (Lærer leser): Og en dag mens dere leker, kommer det en kraftig vind og du ser at blomstene blåser bort, og sanden blåser bort. Og du ser at den andre blåser bort også, slik du en gang ble blåst bort, og du står der og holder deg fast og det blåser og blåser og blåser.
93. Nima: Det var synd da, nå mista hun vennene sine.
94. Una: Nei, hun mista kjæresten sin.
95. Nadia: Stakkars and.

Oppslag 15 og 16:

96. (Lærer leser): Og etter hvert roer vinden seg, og du står alene. Og jammen kommer det en som sier "hei", og nå kan du også si "hei". Nå skjønner du det, og du sier: -Jeg er meg. Og du? Hvem er du?
97. Nima: Men hunden da ...? Den har røde øyne og blå øyne, den har litt menneskeøyne.
98. Una: Den der katten ser rart ut. Men nå blir anda glad fordi den ser den rare katten, og den endelig kan få tilbake kjæreste.
99. Johanna: Nå kan alle snakke.
100. Nadia: Det gikk bra til slutt.
101. Una: Det er litt rart at insektene er gjennomsiktige, og reptiles og sånt.

Etterlesingsfasen – Den litterære samtalen

102. L: Hva er det vi har lest om nå?
103. Una: En and som blåste vekk, også kom den på en "x". Den hadde piknik, også hadde den innsekter som fulgte etter den hele tiden. Også skulle anda på reise, og da blåste det så mye at den glemte hvem den var og hvor den kom fra. Også spiste den litt og gikk fra sekken sin. Også møtte den en flue, fisk og mus som ingen av dem skjønnte. Men den skjønnte anda, og etterhvert lærte den hva de andre dyrene sa. Også ble alle glade også fant de den andre anda.
104. Nima: Fant de anda?
105. Una: Jeg vil det.
106. L: Tror dere anda ville reise?
107. Una: Egentlig burde anda takke vinden, fordi hvis ikke hadde den ikke møtt den andre anda og fått en sad vei hjem.
108. Nadia: Den pakker jo tingene sine i starten.
109. L: Hvorfor tror dere den ville reise?

110. Nadia: Den ser jo glad ut i starten. Kanskje den ville på en tur.

Viser oppslag 2:

111. L: Hva er det som skjer her? Tror dere anda reiste frivillig?

112. Nima: Kanskje det var en grunn til at den måtte reise? Men jeg tror den reiste frivillig, fordi den hadde pakka. Jeg tror kanskje den skulle kose seg litt i skogen med piknik og sånt.

113. Hvis man har pakka sekken sin så gjør man seg jo klar til å reise.

114. Johanna: Hvordan skal den komme seg tilbake? Og fuglen hadde også en sekk, kanskje de kommer etterpå også møtes alle til slutt.

115. Una: Først frivillig, så ble den lei seg, også ble det frivillig, også ble den lei seg, også frivillig til slutt. Men jeg tror egentlig ikke det var så hyggelig, fordi hvis den skal reise og være der en hel natt i skogen, så hvor er hytta? Eller skal den lage et tent?

116. Nadia: Man må ikke bo i en hytte da?

117. Una: Jo, hvis man blir tvungt så.

118. (Lærer leser): Det kan hende at du må reise.

119. Una: Kanskje den må fordi det blir kaldt?

120. Johanna: Men den ser jo glad ut?

121. Una: Men reiser en and, jeg trodde det bare var fugler som reiser når det blir kaldt?

122. Johanna: En and er en fugl.

123. Nadia: Anda måtte reise.

124. Nima: Jeg tror det kanskje er vinter eller noe sånt, og at det ble kaldt.

Kanskje var det sånn at de skulle bli utryddet så de måtte flykte. Det kommer jo en til and som også kanskje er utrydningstruet.

125. L: Er det noe dere la spesielt merke til i boka?

126. Nadia: At den går fra sekken sin.

127. Nima: Ja, sekken blir borte.

128. Una: Ja, den har jo mistet alle de andre vennene sine. Det eneste den kan huske og som alltid fulgte den, var alle insektene.

129. Johanna: Den mister alle tingene sine.

130. Nima: Men når den andre anda blåser bort, tror jeg akkurat det samme skjer med den som med hun brune anda.

131. Johanna: Hvordan skal den komme seg hjem igjen?

132. L: Hva tror dere det (anda som glemte sekken sin) gjorde med resten av reisa da?

133. Johanna: Jeg vet ikke helt.

134. Nadia: Jeg tror den må få hjelp av andre.

135. Nima: Siden at den ble blåst vekk med tingene, så tror jeg den glemte alt.

136. Una: Jeg tror jeg vet, fordi anda skulle ha piknik, også skulle den bare se seg litt rundt, og da glemte den helt om seg selv, så kanskje den glemte også om sekken. Det var et egg på pikniken, men hvordan skal den boile det?

137. L: Minner reisen til anda dere om noe?

138. Nadia: Når fugler flyr vekk om vinteren. Eller reise på ferie.

139. Johanna: Kanskje krig.

140. Una: At vi skal reise og bo alene når vi blir store.

141. Nima: Kanskje den må flykte fordi det er ande-krig.

142. Una: Ander mot skilpadder! Kanskje den skal på hyttetur.

143. L: Hvordan tror dere det føltes å ikke bli forstått eller ikke forstå andre?

144. Johanna: Lei seg! Fordi han forstod ikke hva de sa.

145. Una: Anda ble lei seg.

146. Nadia: Ja, at det er krig og at du kommer til et nytt land, og man forstår ikke hva noen sier. Det føles sikkert ikke bra.

147. Nima: Det samme som Nadia, kanskje som de på mottak.

148. L: Hva hadde dere gjort for å forstå hverandre da?

149. Nima: Jeg hadde bare snakket engelsk til den, jeg tror den forstår.

150. Johanna: Når jeg reiser bryr jeg meg ikke hva jeg skjønner eller hører.
151. Una: Hvis det er fint dit jeg drar, da er det perfect. Bare lær deg språket, så er jeg ferdig. Jeg bryr meg ikke. Eller det er kanskje vanskelig å snakke med noen fra Albania eller Serbia eller andre som jeg ikke vet hva heter. Men hvis jeg er i Australia, da skal jeg reise til et annet land. Jeg hater store insekter!
152. Nadia: Eller hvis man går på ferie da snakker man ulikt.
153. L: Tror dere anda er på ferie?
154. Una: Nei, ikke egentlig.
155. Johanna: Jeg tror egentlig ikke det, men det kan jo hende. Men det ser ikke sånn ut da.
156. Nadia: Ferie er litt som en reise men kanskje ikke sånn som anda.
157. Nima: Nei. Jeg tror den reiser uten at den vil, men kanskje den vil hjem igjen?
158. Una: Egentlig så trenger den ikke dra tilbake, fordi anda bruker vanndam og det er det her.
159. Johanna: Hva hvis den vil hjem?
160. Nima: Ja, den vil kanskje det hvis det er trygt og hyggelig der den kom fra.
161. L: Hvordan tror dere anda kan komme seg tilbake da?
162. Nadia: Den har jo fått venner, så det er ikke sikkert den vil tilbake.
163. Johanna: Det kan hende den vil hjem, men kanskje den også liker seg med de nye vennene.
164. Una: Det har jo vært en ganske lang dag for anda, så kanskje det snart er mørkt og den kan følge etter stjernene.
165. Nima: Are you sure about that? Det er jo en million stjerner oppi der!
166. Una: Ja, men så hvorfor finnes det den retning-greia med stjerner, at man skal følge etter stjerner?
167. Nima: Ehm ... Jeg tror den bare lyser i jula.

Vedlegg 4: Transkripsjoner av elevintervju

Transkripsjoner av elevintervjuer med gruppe 1

Elev 1: Haldo

1. L: Hva handlet boka om?
2. Haldo: Om en tur. Og venner, og alt.
3. L: Er det sånn at anda møter venner?
4. Haldo: Ja, også forstår ikke anda det først.
5. L: Hva er det anda ikke forstår?
6. Haldo: Språket.
7. L: Forstår anda det til slutt da?
8. Haldo: Ja.
9. L: Hvordan da?
10. Haldo: Fordi den blir lært.
11. L: Er det noe i denne boka som minner deg om noe som kan skje i virkeligheten da?
12. Haldo: Nei. Eller jo, fordi det finnes ender og det finnes rever, og de forstår ikke hverandre. Men de kan jo heller ikke lære å snakke sammen så det går ikke.
13. L: Hvorfor tror du anda måtte reise?
14. Haldo: At den måtte flytte.
15. L: Hvorfor tror du den måtte flytte?
16. Haldo: Jeg vet ikke. Men den pakka jo, så den var jo klar.
17. L: Tror du anda ville flytte?
18. Haldo: Nei.
19. L: Hvorfor ikke det da?
20. Haldo: Fordi. Jeg vet ikke. Men hvor bodda han til slutt?
21. L: Jeg vet ikke? Hva skjer her på siste siden da?
22. Haldo: Anda får venner og de forstår han.
23. L: Oppslag 2: Hva skjer her?
24. Haldo: Han mister lua, og en mus. Vinden kommer. Også er det lite gress. Ja, og se, det kommer en stein som skal treffe hodet. Og da husker han ikke.
25. L: Hva tror du vinden og skyen betyr da?
26. Haldo: Den er slem. Fordi den blåser den vekk.
27. L: Hvordan tror du anda har det når den kommer til en ny plass?
28. Haldo: Anda forstår ikke.
29. L: Hvordan tror du anda føler det når den ikke blir forstått?
30. Haldo: Anda gråter.
31. L: Hvorfor tror du anda gråt da?
32. Haldo: Fordi ... fordi han ikke hadde venner. Men ikke forstod hva de snakka, eller den forstod ikke språket. Og det er ugler her. Det er en stor mark der. Og hva er det? En pølse som har blitt glemt igjen og vært der i 100 år?
33. L: Hva skjer når anda møter den andre anda da?
34. Haldo: Da forstår den anda med store føtter.
35. L: Hvorfor forstår den nå?
36. Haldo: Fordi de har samme språk.
37. L: Hva skjer med den andre anda da?
38. Haldo: Den flyr vekk.
39. L: Var det noe spesielt du la merke til i boka da?

40. Haldo: At den glemte sekken. Han har sekken her, og her, også la han den her også neste side har han ikke sekken (peker på bilder i boka).
41. L: Plutselig blir sekken borte?
42. Haldo: Det er fordi han gikk fra den. Og! Anda havner i krysset.
43. L: Hva kan krysset bety?
44. Haldo: En skatt.
45. L: Var det noe i boka du synes det var vanskelig å forstå?
46. Haldo: Nei.
47. L: Hva skjer i slutten av boka?
48. Haldo: Den har funnet andre venner.
49. L: Hvordan fikk anda andre venner da?
50. Haldo: Fordi anda forstod. Han ble lett.

Elev 2: Ella

51. L: Hva handlet boka om?
52. Ella: Det var en and som skulle på reise, også kom det en vind. Også ble han blåst til en sted, også ... ehm ... blåste han i ring og datt ned. Og der hadde han piknik. Også spurte han mange dyr om hvem han var, og da skjønnte ikke de andre dyrene hva anda sa, og de skjønnte ikke hverandre. Så ble han lei seg, også kom det en annen and bort til han. Så han skjønnte han og de lekte sammen. Men så kom det en vind til og da ble den andre anda borte. Så fikk han noen andre venner på slutten.
53. L: Er det noe i denne boka som minner deg om noe som kan skje i virkeligheten da?
54. Ella: Ja. At noen kommer til et nytt land så forstår ikke de og de andre i det nye landet prater om. Så forstår de ikke hverandre. Jeg husker ikke helt, men jeg så at noen var alene.
55. L: Ja?
56. Ella: I friminuttet fra en annen klasse som var alene.
57. L: Hva gjorde du da?
58. Ella: Spørre om han ville leke.
59. L: Hvorfor tror du anda måtte reise?
60. Ella: For å finne ut hvem den er.
61. L: Tror du anda reiste frivillig?
62. Ella: Ja. Fordi den har lyst til å få nye venner.
63. L: Oppslag 2: Hva skjer her?
64. Ella: Det kommer en vind og anda mister lua og holder seg fast i treet. Og på denne siden (blar til oppslag 3) så blåser han i himmelen, så detter han.
65. L: Hvor lander han da?
66. Ella: På sand.
67. L: Hvor havner anda etter det?
68. Ella: I skogen.
69. L: Er det samme stedet som i begynnelsen av boka?
70. Ella: Det ser egentlig veldig likt ut.
71. L: Hva tror du vinden og skyen betyr da?
72. Ella: Den er slem, eller snill. Den hjelper å finne veien til anda. Den blåser den til stedet.
73. L: Hvordan tror du anda har det når den kommer til en ny plass?
74. Ella: Jeg tror anda har lyst til å bli venner med dem. Men han klarer det ikke.

75. L: Hva er det som skjer når anda møter de andre dyrene?
76. Ella: Jeg tror den blir glad.
77. L: Hvordan tror du anda føler det når den ikke blir forstått?
78. Ella: Jeg tror det er litt dumt og litt irriterende, når man prøver så godt man kan å kommunisere.
79. L: Hva tenker du man kunne gjort hvis vi hadde satt oss inn i en situasjon der vi møter noen som ikke snakker samme språk?
80. Ella: Jeg ville prøvd så godt jeg kunne å lære meg det nye språket.
81. L: Hva kunne man gjort hvis man ikke hadde kunnet språket da?
82. Ella: Jeg ville kommunisert med hendene.
83. L: Hva skjer når anda møter den andre anda da?
84. Ella: Jeg tror den blir glad.
85. L: Hvorfor det?
86. Ella: Fordi den forstår.
87. L: Var det noe spesielt du la merke til i boka da?
88. Ella: Jeg lurte på hvor sekken ble av.
89. L: Fordi sekken ble borte?
90. Ella: Ja.
91. L: Hvor ble den av da?
92. Ella: Vet ikke helt jeg. Og hvorfor det er et kryss der (viser illustrasjon fra oppslag 3).
93. L: Hva kan det hinte til da?
94. Ella: At det er en skatt kanskje. Det var jo der de dyrene var, og de han ble venn med.
95. L: Var det noe i boka du synes det var vanskelig å forstå?
96. Ella: Ja, hvorfor anda måtte reise. Det var litt vanskelig å forstå fra starten av.
97. L: Hva skjer i slutten av boka?
98. Ella: Han får nye venner. Jeg tror anda lærte å prate med de andre her. Og den lærte hva musa og fisken sa.

Elev 3: Maria

99. L: Hva handlet boka om?
100. Maria: Vi har lest om en and som dro på en reise, fordi hun måtte. Det stod i hvert fall at den måtte.
101. L: Hva var det som skjedde med anda i boka da?
102. Maria: Først så gikk den, også kom det masse vind og da kom anda til et nytt sted. Også spiste den, også kom det masse forskjellige folk og prøvde å spørre hvem det var, men de forstod ikke. Også ble den lei seg, også kom det en annen and, ehm ... også spurte han anda hvem han var, også sa han at du er du og jeg er jeg. Eller noe sånt? Også vart dem venna. Så kom det en ny vind og da mistet han den, men han fant noen andre på slutten.
103. L: Er det noe i denne boka som minner deg om noe som kan skje i virkeligheten da?
104. Maria: Ikke helt. At det er krig.
105. L: Hvorfor tror du anda måtte reise?
106. Maria: Det kom jo masse vind, så det kan være vanskelig å gå med vind.
107. L: Tror du anda reiste frivillig?
108. Maria: Nei. Det stod ikke det i hvert fall.
109. L: Hva var det det stod da?
110. Maria: Det kan hende du må reise.
111. L: Så du tenker at den ikke ville reise?

112. Maria: Ja.
113. L: Oppslag 2: Hva skjer her?
114. Maria: Det kommer masse vind, også holder anda seg fast i et tre og mister lua si, og mange andre ting blåser.
115. L: Hva tror du vinden og skyen betyr da?
116. Maria: At den reiser uten noe valg.
117. L: Hvordan tror du anda har det når den kommer til en ny plass?
118. Maria: Sliten. Fordi den har jo vært på reise.
119. L: Var det en lett reise?
120. Maria: Kanskje litt.
121. L: Hva er det som skjer når anda møter de andre dyrene?
122. Maria: Den møter jo mange nye folk. Og da får den nye venner
123. L: Hvordan tror du anda føler det når den ikke blir forstått?
124. Maria: Litt vanskelig kanskje. Fordi den kjenner ingen og kanskje ikke kan språket.
125. L: Hvordan ville du følt det hvis du hadde vært i anda sin posisjon tror du?
126. Maria: Jeg vet ikke helt.
127. L: Hvordan ville du snakket med anda du da, hvis den hadde vært her med oss?
128. Maria: Jeg ville brukt håndbevegelser.
129. L: Hva skjer når anda møter den andre anda da?
130. Maria: Jeg vet ikke.
131. L: Var det noe spesielt du la merke til i boka da?
132. Maria: Nei.
133. L: Var det noe i boka du synes det var vanskelig å forstå?
134. Maria: Ikke egentlig.
135. L: Hva skjer i slutten av boka?
136. Maria: Han fant noen andre på slutten.

Elev 4: Alex

137. L: Hva handlet boka om?
138. Alex: At anda fløy vekk, og etterpå fikk den venner, også fløy den nye vennen vekk. Og da var den helt alene, og til slutt fikk den nye venner.
139. L: Er det noe i denne boka som minner deg om noe som kan skje i virkeligheten da?
140. Alex: Ja, egentlig. Det går jo an at anda har løpt hjemmefra, eller noe har skjedd hjemme. Jeg tror jeg kan huske noe. På en måte ... det var en fattig fyr utenfor Rema1000, og faren min skulle inn og kjøpe noe mens jeg stod utenfor. Også han som jobbet der, sa at den fattige mannen måtte gå. De klaget på han eller noe sånt. Og det var en annen fyr som beskyttet han, og sa at han gjorde ikke noe galt. Men den fattige fyren måtte til slutt gå og reise. Han måtte til slutt reise fordi han tippet jo på penger, og det gjorde at kundene ble borte, siden da har ikke kundene så mange penger for å kjøpe ting i butikken.
141. L: Har du opplevd eller sett noen som ikke forstår språket man snakker da?
142. Alex: Ja, de på mottak.
143. L: Hvorfor tenker du på det?
144. Alex: Elevene der kan ikke så bra norsk. Mange i klassen prøver å leke med dem, men ingen av oss forstår hva de mener. Vi må snakke litt sånn, ikke dårlig norsk da, men vi må snakke saktere eller snakke engelsk. Men det er litt vanskelig, fordi noen ganger så gjør de noe som ikke er gøy og jeg prøver å stoppe dem, men jeg ser på dem at de tror det er lek selv om jeg prøver å si at

- de må stoppe. De kan noen ganger stoppe hvis jeg sier det på engelsk og norsk, men ikke alltid. Så da gidder jeg ikke alltid å være venner sammen med dem.
145. L: Hvordan tror du de føler det da?
146. Alex: Egentlig, etter ett år eller to så har de kanskje lært seg norsk, og da kan det være litt bedre å henge sammen. Man forstår litt, men det er vanskelig å snakke.
147. L: Tror du anda har litt like opplevelser som de på mottak?
148. Alex: Ja.
149. L: Hvordan da?
150. Alex: Det går jo fra person til person, så det kan jeg ikke si noe på.
151. L: Hvorfor tror du anda måtte reise?
152. Alex: Det vet jeg ikke. Kanskje ... Hm.
153. L: Tror du anda reiser frivillig da?
154. Alex: Nei, fordi det står at han må.
155. L: Oppslag 2: Hva skjer her?
156. Alex: Se her (peker på bilder i bildeboken). Her i bildet i starten da har anda sekken sin. Men når den spiser her og sånt, så legger han sekken igjen her.
157. L: Hva tror du vinden og skyen betyr da?
158. Alex: Det at den blåser bort anda.
159. L: Hvordan tror du anda har det når den kommer til en ny plass?
160. Alex: Den hadde det ikke fint i starten, men etter det så hadde den det.
161. L: Hvordan fikk anda det finere etter hvert da?
162. Alex: At han fikk forstå anda og at anda forstod de andre dyrene.
163. L: Hvordan tror du anda føler det når den ikke blir forstått?
164. Alex: Litt ensomt tror jeg. Det er jo vanskelig å få venner hvis ingen forstår deg.
165. L: Hvis du hadde vært i den posisjonen der man ikke forstår så godt hva andre sier, hvordan tror du du hadde følt deg?
166. Alex: Jeg hadde vært litt ensom, og kanskje hatt litt bedre fokus på å lære meg norsk.
167. L: Hva skjer når anda møter den andre anda da?
168. Alex: De blir venner. De forstår hverandre. Jeg tror den andre anda lærte han å forstå de andre dyrene.
169. L: Var det noe spesielt du la merke til i boka da?
170. Alex: Tror ikke det.
171. L: Var det noe i boka du synes det var vanskelig å forstå?
172. Alex: Nei.
173. L: Hva skjer i slutten av boka?
174. Alex: Til slutt fikk den nye venner.

Transkripsjoner av elevintervjuer med gruppe 2

Elev A: Nima

175. L: Hva handlet boka om?
176. Nima: Jeg husker at han skulle, eller hun, den fuglen (peker på bildet), skulle på tur, sikkert flykte eller noe sånt
177. L: Er det noe i denne boka som minner deg om noe som kan skje i virkeligheten da?
178. Nima: At noen må flykte kanskje.
179. L: Hva er det i boka som minner deg om det da?
180. Nima: Ehm ... at hun går helt alene, kanskje hun skal flytte ut?

181. L: Kanskje det?
182. Nima: Fra det gamle huset sitt og til en ny plass. Også kan det hende at det blir vinter ... er det ikke en sånn fugl som drar på vinteren da? Ja, fordi anda har en lue på hodet sitt så det virker som at det kanskje er litt kaldt der.
183. L: Ja, har anda lue på seg mot slutten av boka?
184. Nima: Nei, siden vinden blåser den bort.
185. L: Hva kan det være et tegn på?
186. Nima: At det blir høst og veldig mye vind.
187. L: Hvorfor tror du anda måtte reise?
188. Nima: Siden på denne siden her så står det (eleven leser): «Det kan hende at du må reise».
189. L: Tror du anda reiste frivillig?
190. Nima: Nei. Jeg tror kanskje enten så var det en utrydningstruet art, eller så var det ande-krig.
191. L: Hvor tror du anda reiste da?
192. Nima: Kanskje den reiste til fjellet? Det ser jo litt ut som skogen til et fjell.
193. L: Tror du anda hadde lyst til å reise da?
194. Nima: Kanskje, eller kanskje ikke. Kanskje at den har vært i et veldig fælt sted og tenkte bare å flytte. Eller så må hun bare det.
195. L: Oppslag 2: Hva skjer her?
196. Nima: Her holder anda seg for livet.
197. L: Hva tror du vinden og skyen betyr da?
198. Nima: Den andre anda har ikke kontroll så kanskje vinden bærte han helt til Norge.
199. L: Hvordan tror du anda har det når den kommer til en ny plass?
200. Nima: Kanskje trygg?
201. L: Hvorfor tenker du det da?
202. Nima: Kanskje at han ikke hadde det så godt der hvor han bodde før.
203. L: Hvilket type sted tror du anda havner i?
204. Nima: Jeg tror det handler om Amerika eller noe.
205. L: Hvorfor tror du det?
206. Nima: Det er kaktuser overalt. Vi har ikke kaktuser i Norge, eller vi har det sikkert på en plantasje eller noe sånt da.
207. L: Hva skjedde når anda møtte de dyrene da?
208. Nima: Han prøvde å snakke med dem, men de svarte ikke. Eller de svarte da, men han skjønnte ikke hva de sa.
209. L: Hvordan tror du anda føler det når den ikke blir forstått?
210. Nima: Kanskje ... ignorert? Lei seg. Kanskje han hadde lyst til å snakke med noen?
211. L: Har du noen gang snakket med noen du ikke forstår, eller som ikke forstår deg?
212. Nima: Det er jo mange mottakselever som ikke forstår språket mitt.
213. L: Hva gjør du for at de skal forstå deg da?
214. Nima: Jeg snakker egentlig ikke så mye med dem, men jeg har jo møtt en som ikke snakket norsk en gang, så jeg brukte sånne telefongreier. Så snakket han på hans språk.
215. L: Finnes det andre måter å forstå hverandre uten språket da?
216. Nima: Nei, eller vi bruker språket når vi leker.
217. L: Hva skjer når anda møter den andre anda da?
218. Nima: Ehm ... at de kunne snakke sammen.

219. L: Hvorfor tror du de kan snakke sammen da?
220. Nima: Kanskje fordi de er samme art. Og se her (peker på oppslag 10), den anda han møter er litt sånn blå-grønn her så det er en gutt, mens den andre anda er brun og grå så det er en jente. Jeg tror den andre anda havner i Norge jeg.
221. L: Var det noe spesielt du la merke til i boka da?
222. Nima: At vinden blåste sånn at anda glemte hvem han var. Eller hun. Også fløy hun her (peker på oppslag 3), også glemmer hun sekken sin. Jeg synes det er litt rart at en and skal spise fårepølse. Også tror jeg hun ble litt sånn ... kjedet seg, og hadde ingen å være med. Og ja ... da glemte hun sekken sin.
223. L: Var det noe i boka du synes det var vanskelig å forstå?
224. Nima: Jeg forstod hele boka, men skjønnte ikke helt hvorfor fisken var oppe på land. Da blir den jo kvelt da!
225. L: Hva skjer i slutten av boka?
226. Nima: At anda møter en katt, en hund og en slange. Hun sier hei, også skjønner katten det.

Elev B: Una

227. L: Hva handlet boka om?
228. Una: Ja, det handler om en and som skulle reise, også blåste den vekk. Også var det sånn at det ikke var noen rundt anda, også spiste den litt også gikk den rundt og var lei seg. Også var det sånn at den møtte en flue, fordi den glemte hvem den var og hvor den var. Så da spurte anda fluen om hvem den var, men anda skjønnte ikke hva fluen sa. Også så den en frosk, og spurte den, men anda skjønnte ikke frosken og da ble anda mer lei seg. Og etter det så fant anda en mus som den spurte om det samme, men da snakket musa et annet språk. Og da ble anda lei seg så den satt på en sten og gråt. Men, så kom det en annen and som sa at du er den du er, også ble den glad fordi de skjønnte hva hverandre sa. Så lekte de og de hoppet på en skilpadde, men også vet du hva jeg synes er morsomt?
229. L: Nei?
230. Una: At når anda gråt så kom vannet på bakken, og da kom en liten maur og vannet på bakken var like stort som et hav for mauren. Og da var det sånn at mauren tok en båt og seila på den dammen. Og i tåra, den svømte i tåra. Også fant de den andre, og han lærte språket, også ble anda glad, også blåste det igjen. Og da var det sånn at den andre anda fløy vekk og da ble den alene igjen. Til slutt kom en hund, katt og en slange og de lekte sammen, og snipp, snapp, snute så var eventyret ute.
231. L: Er det noe i denne boka som minner deg om noe som kan skje i virkeligheten da?
232. Una: Jeg tror ikke det, fordi vi er ikke så lett. Men kanskje hvis vi hadde vært sånn kjempe-kjempe-kjempe-sterk, da hadde det kanskje kunne skjedd i virkeligheten.
233. L: Minner det som skjer i boka deg om noe du selv har opplevd da?
234. Una: Hm, jeg har opplevd å være alene. En gang så lette jeg etter vennene mine, men jeg fant de ingen steder. Også var det ingen andre jeg kunne være med. Så jeg bare gikk ved siden av dissa, også lagde jeg en hule for å late som jeg var en mus. Men jeg var lei meg imens da.
235. L: Hvorfor var du lei deg da?
236. Una: Fordi jeg hadde ingen å være med.
237. L: Har du opplevd en reise eller noe sånt som anda har gjort, da?

238. Una: Egentlig ikke, eller mammaen min er ganske strict. Det eneste stedet ... eller jeg får ikke lov å gå utenfor Brasil eller noe sånt, jeg kan bare være i steder i Norge. De eneste stedene jeg har vært er i Trondheim, Oslo og i Kristiansand.
239. L: Hvorfor tror du anda måtte reise?
240. Una: Kanskje den skal på hytta?
241. L: Ja, tror du anda skal det?
242. Una: Nei, den må!
243. L: Åja, du sier må – hvorfor sier du må?
244. Una: Kanskje jeg liksom må reise til et annet sted fordi det er for mye vind.
245. L: Åja, anda må reise på grunn av for mye vind?
246. Una: Ja. Eller kanskje anda er litt sånn ung, ikke sånn kjempeung, men liksom 14-åring eller noe sånt. Da kan det hende at mammaen til den anda tvingte den til å dra til bestemora som bor i en hytte. Også må anda gi mat til bestemora fordi hun er syk, kanskje?
247. L: Vet anda at den skal reise tror du?
248. Una: Ja, den vet.
249. L: Oppslag 2: Hva skjer her?
250. Una: Pinnsvinet ruller og anda henger i treet, men sekken henger på og lua dette av.
251. L: Hva tror du vinden og skyen betyr da?
252. Una: Vinden er snill fordi den gjør at anda møter den andre anda.
253. L: Hvordan tror du anda har det når den kommer til en ny plass?
254. Una: Litt sånn nysgjerrig på ... eller jeg tror den eneste følelsen den hadde var at den var lei seg, fordi den glemte jo hvem den var og hvor den var. Men hvis jeg hadde liksom gått hele veien til byen, også fløyet hele veien tilbake igjen, da hadde jeg vært kjempesur. Fordi da hadde jeg måttet gå igjen.
255. L: Hvordan tror du anda føler det når den ikke blir forstått?
256. Una: Den var lei seg fordi de andre skjønte ikke hva den mente.
257. L: Har du opplevd det noen gang? At noen ikke skjønner hva du mener?
258. Una: Ja.
259. L: Hvordan følte du deg da?
260. Una: Jeg brydde meg ikke.
261. L: Nei?
262. Una: De må jo ikke skjønne hva jeg mener?
263. L: Har du møtt noen du ikke skjønner hva sier da?
264. Una: Ja, for eksempel noen fra mottak.
265. L: Hvordan var det da? Hva gjør dere for å forstå hverandre?
266. Una: Siden de har lært seg litt norsk, så prøver jeg å lage håndbevegelser samtidig slik at de kan forstå bedre. Og hvis jeg synes det de gjør er bra, så viser jeg tommelen og sier: Ja, bra! Fordi det kan de skjønne hva betyr. Og liksom, hvis de ikke skjønner det heller, så prøver jeg å si språk som de kanskje kan vite. Sånn, ganske mange i mottak vet hvordan man snakker engelsk.
267. L: Hva skjer når anda møter den andre anda da?
268. Una: Da kom det en annen and, og da ble den glad, fordi den skjønte hva den mente. Og da hoppet de overalt også ble de forelsket.
269. L: Var det noe spesielt du la merke til i boka da?
270. Una: Den pakker en bamse, kanskje en sånn teppe. Ja, fordi den sitter på den etterpå. Også noen rare greier jeg ikke vet hva er, klær og termos og eple. Også et pinnsvin og fugl som også skal reise med en veske og sekk. Også en snegle er der. Men så spiser den og sånt, også går den fra sekken.
271. L: Hvorfor går den fra sekken da?

272. Una: Kanskje fordi den liksom, den hadde ikke levd uten sekken, fordi alle sånne tingene til den, til anda er liksom inni sekken. Så den kan ikke leve lenger?
273. L: Åja, men anda lever jo videre, eller?
274. Una: Ja, fordi den går rundt.
275. L: Var det noe i boka du synes det var vanskelig å forstå?
276. Una: Jeg skjønner ikke helt hvorfor den måtte dra.
277. L: Hva skjer i slutten av boka?
278. Una: Til slutt kom en hund, katt og en slange og de lekte sammen, og snipp, snapp, snute så var eventyret ute.

Elev C: Johanna

279. L: Hva handlet boka om?
280. Johanna: Det var en and som skulle ut på reise.
281. L: Hva skjer når den drar på den reisen da?
282. Johanna: Ehm ... Den blir blåst bort.
283. L: Er det noe i denne boka som minner deg om noe som kan skje i virkeligheten da?
284. Johanna: Nei.
285. L: At man møter noen som ikke forstår da, kan det skje i virkeligheten?
286. Johanna: Ja, kanskje.
287. L: Har du opplevd å reise slik anda har gjort da?
288. Johanna: Tror ikke det, fordi jeg har bare reist med fly, og en gang med bil.
289. L: Hvorfor tror du anda måtte reise?
290. Johanna: Hun må reise.
291. L: Har hun ikke noe valg?
292. Johanna: Nei.
293. L: Tror du hun har lyst til å reise da?
294. Johanna: Nei, kanskje ikke?
295. L: Hvorfor ikke?
296. Johanna: Fordi hun kanskje har vært der veldig lenge og da er det ikke så gøy å reise fra det.
297. L: Mhm, ikke så gøy å reise fra det? Hva reiser anda fra?
298. Johanna: De andre dyrene som er der.
299. L: Oppslag 2: Hva skjer her?
300. Johanna: Anda blir tatt av vinden og må reise.
301. L: Hva tror du vinden og skyen betyr da?
302. Johanna: Skyen er vinden som blåser den bort.
303. L: Hvordan tror du anda har det når den kommer til en ny plass?
304. Johanna: Den spiser fra sekken sin der den lander, også går den uten sekken. Også møter den en flue og spør hvem han er og hvor han kommer fra, og flua sier noe han ikke forstår. Også går den videre der møter den en fisk, og fisken sier noe han ikke forstår. Også møter han ... husker ikke? Og den tingen sier noe han ikke forstår, også blir han lei seg. Den blir lei seg fordi ingen forstår den.
305. L: Hva reiser den til?
306. Johanna: Den blir jo blåst bort, så vi vet jo ikke hvor den egentlig skulle til. Krysset ser veldig ut som sand.
307. L: Tror du anda vil tilbake da?
308. Johanna: Kanskje, fordi hun kjenner jo ingen der hun havner.
309. L: Så du tror at anda vil hjem igjen?
310. Johanna: Ja.

311. L: Tror du anda får det da?
312. Johanna: Nei, fordi hun husker jo ikke hvor hun kommer fra.
313. L: Hvordan tror du anda føler det når den ikke blir forstått?
314. Johanna: Den blir lei seg fordi at ingen forstår.
315. L: Har du opplevd det da?
316. Johanna: Ja, når jeg var på ferie i Portugal. Også skulle vi kjøpe noe, men så snakket de portugisisk, og da sa pappa at vi ikke kommer fra Portugal. Så da snakket vi engelsk istedenfor.
317. L: Hvordan var det å ikke bli forstått da?
318. Johanna: Det var litt rart, fordi dem stod der å snakka også skjønte jeg ingenting.
319. L: Hva skjer når anda møter den andre anda da?
320. Johanna: Ehm ... Også møter den en annen and som forstår ... hun. Det er en jente. Og ... da blir jo anda glad, og da hopper dem på stener og en skilpadde.
321. L: Var det noe spesielt du la merke til i boka da?
322. Johanna: Den spiser fra sekken sin der den lander, også går den uten sekken.
323. L: Var det noe i boka du synes det var vanskelig å forstå?
324. Johanna: Nei, egentlig ikke.
325. L: Hva skjer i slutten av boka?
326. Johanna: Da blåste det igjen, og da blåste den andre anda bort. Og hun møter flere dyr da, men alle dem vart blåst bort, men ikke hun. Og da ble hun igjen alene. Også møter hun en slange, en katt og en hund. Også var hun glad igjen. Fordi hun hadde lært seg språket til katten, hunden og slangen, så hun kunne snakke med dem.
327. L: Er hun fremdeles trist i slutten av boka da?
328. Johanna: Nei, hun er glad fordi det er noen andre der.

Elev D: Nadia

329. L: Hva handlet boka om?
330. Nadia: Det var en and som skulle gå på tur, også pakka den tingene sine, også begynte den å gå. Også kom det masse vind, også landet den på et helt annet sted, også spiste den mat. Også gikk den fra sekken sin, også spurte den ... ehm, jeg husker ikke helt hvilket dyr det var, men det var noen dyr- om den visste hvem anda var. Også spurte anda en til om akkurat det samme. Også spurte anda den enda en til. De forstod ikke hva den sa, men så kom det en annen and, og da sa den at du er deg selv.
331. L: Er det noe i denne boka som minner deg om noe som kan skje i virkeligheten da?
332. Nadia: Vet ikke helt jeg.
333. L: For eksempel når anda møter noen man ikke forstår, minner det deg om noe?
334. Nadia: Liksom hvis man flykter fra en krig, så kommer man jo til et helt annet land. Og ikke skjønner noe.
335. L: Hvorfor tror du anda måtte reise?
336. Nadia: Vet ikke helt jeg. Jeg tror litt krig, men det er egentlig ingen krig i boka. Den ser jo glad ut.
337. L: Oppslag 2: Hva skjer her?
338. Nadia: Det står at anda må reise, så vinden tvinger den.

339. L: Hva tror du vinden og skyen betyr da?
340. Nadia: Kanskje en løvblåser? Skyen, det ser ut som den blåser bort anda med vilje.
341. L: Hvordan tror du anda har det når den kommer til en ny plass?
342. Nadia: Lei seg. Men den ser jo egentlig litt glad ut når den er på piknik.
343. L: Hvordan tror du anda føler seg når den møter dyrene da?
344. Nadia: Litt overrasket kanskje.
345. L: Tror du anda vil tilbake da?
346. Nadia: Nei. Det ser ikke sånn ut for meg. Det ser ut som den trives der den har kommet.
347. L: Hvordan tror du anda føler det når den ikke blir forstått?
348. Nadia: Lei seg. Fordi den ikke vil reise.
349. L: Hvorfor tror du det?
350. Nadia: Fordi det står i boka at den måtte.
351. L: Har du noen gang møtt noen som ikke forstår deg eller du ikke forstår?
352. Nadia: Kanskje. Jeg har vært på ferie.
353. L: Hvordan snakket du der?
354. Nadia: De voksne snakket, eller det var en fra Sverige da. Eller jeg skjønnte hva han sa.
355. L: Hvis anda hadde vært her med oss nå, hvordan tror du det hadde vært?
356. Nadia: At den har lyst til å forstå.
357. L: Hva kunne vi gjort for at vi skulle snakket med anda?
358. Nadia: Kanskje snakke engelsk. Eller lære den norsk. Ja, de som går i mottak for eksempel. De er her for å lære seg norsk.
359. L: Hva pleier du å gjøre når dere snakker sammen?
360. Nadia: Pleier ikke å snakke. Vi bare er sammen.
361. L: Leker dere sammen da?
362. Nadia: Ja.
363. L: Så dere klarer å leke sammen selv om dere ikke snakker sammen?
364. Nadia: Ja.
365. L: Hva skjer når anda møter den andre anda da?
366. Nadia: Da forstår hun.
367. L: Hvordan tror du det føles da?
368. Nadia: Bra.
369. L: Hvor tror du den anda blir av når det kommer en ny vind da?
370. Nadia: Kanskje tilbake der den kom fra? Kanskje krysset viser at det er meningen at det skal skje. Kanskje fordi det skjedde med den andre anda også?
371. L: Hva er det krysset der symboliserer da?
372. Nadia: At det liksom er meningen å lande der.
373. L: Var det noe spesielt du la merke til i boka da?
374. Nadia: Ja, den gikk fra sekken sin.
375. L: Var det noe i boka du synes det var vanskelig å forstå?
376. Nadia: Ja. Hvorfor den måtte dra.
377. L: Har du noen ideer om hvorfor da?
378. Nadia: Jeg vet ikke.
379. L: Hva skjer i slutten av boka?
380. Nadia: Det er en lykkelig slutt og anda forstår.

Vedlegg 5: Godkjenning fra SIKT

22.05.2024, 10:42

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
496018

Vurderingstype
Standard

Dato
21.05.2024

Tittel

Litterære samtaler om mangfold i arbeid med bildebok

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Ann Sylvi Larsen

Student

Aurora Røe Barbakken og Sara Margrethe Hoftun Bjerksæter

Prosjektperiode

01.01.2024 - 25.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

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

Ann Sylvi Larsen overtar som prosjektansvarlig etter Yvonne Albrigtsen.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. I langvarige prosjekter vil vi ta kontakt hvert annet år for å minne om at eventuelle endringer må meldes.

Lykke til videre med prosjektet!



Meldeskjema

Referansenummer

496018

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Personer på bilde eller videoopptak
- Stemme på lydopptak
- Etnisitet

Prosjektinformasjon

Tittel

Litterære samtaler om mangfold i arbeid med bildebok

Sammendrag

I dette masterprosjektet ønsker vi å se nærmere på hvordan bildeboka "Reisen" (av Veronica Salinas) med utgangspunkt i et undervisningsforløp (inkludert litterære samtaler), kan bidra til å synliggjøre språklig- og kulturelt mangfold. Herav tenker vi å gjennomføre en litterær analyse av bildeboken, etterfulgt av klasseromsforskning knyttet til et undervisningsforløp i praksis på 3 dager. Undervisningsforløpet vil bestå av: Litterære samtaler med elevene, innsamling av eleverbeid og intervju (av lærer og elever) til slutt. Metodene vi vil bruke er derfor: Observasjoner og feltnotater, lydopptak av samtaler og intervju, samt videoopptak av gester, mimikk og kroppslig kommunikasjon mellom utvalget.

Hva er formålet med behandlingen av personopplysninger?

Det som er av interesse i denne studien er innspillene og responsen elevene kommer med knyttet til bildeboka, da spesielt knyttet til gjenkjennelse i karakterene og temaer rundt språklig- og kulturelt mangfold. Vi må gjøre opptak med lyd for å kunne gå tilbake til å undersøke hva elevene og læreren faktisk snakker om i den litterære samtalen og i intervjuet. Video-opptaket er ønskelig med tanke på den ikke-verbale kommunikasjonen som foregår i interaksjonen mellom elevene i den litterære samtalen. Vi har krysset av "Etnisitet" med begrunnelse i at det kan tenkes at elevene kommer med innspill om sin kulturelle og språklige bakgrunn i samtalen og intervjuene, da tenker vi spesifikt om tematikken i boka knyttet til språklig- og kulturelt mangfold, samt identitet. Vi ønsker å observere og ta feltnotater underveis for å se på den ikke-verbale kommunikasjonen mellom elevene, og dette vil foregå gjennom hele undervisningsforløpet. Vi har også tenkt til å ta et lydopptak av intervjuet med en lærer, det vi vil ta i bruk fra denne innsamlingen er lærerens refleksjon og syn på hele undervisningsforløpet, da spesifikt knyttet til språklig- og kulturelt mangfold, og hvordan bruken av bildeboken kan synliggjøre dette.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Master

Kontaktinformasjon, student

Aurora Røe Barbakken og Sara Margrethe Hoftun Bjerksæter, aurorarb@stud.ntnu.no, tlf: 41362475

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Ann Sylvi Larsen, ann.s.larsen@ntnu.no, tlf: 99552822

Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Utvalget består av 10 elever fra praksisklassen som går på 4. trinn.

Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Vi vil i forkant av innsamlingsperioden informere praksislæreren om prosjektet vårt, og dermed få hen til å gjennomføre et bekvemmelighetsutvalg. Vi vil også sende med et skriftlig samtykkeerklæringskjema som elevene får med seg hjem i forkant. Dette må signeres av foreldre/foresatte, i tillegg til at elevene selv må samtykke til om de ønsker å delta.

Aldersgruppe

8 - 10

Inngår noen av disse gruppene i utvalget?

- Sårbare grupper

Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 1

- Personer på bilde eller videooptak
- Stemme på lydopptak
- Etnisitet

Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

[Intervjuguide elev.docx](#)

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

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

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Lovlig grunnlag for å behandle særlige personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Begrunn valget av behandlingsgrunnlag

Gruppeintervju

Vedlegg

[Intervjuguide_elev.docx](#)

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

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

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Lovlig grunnlag for å behandle særlige personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Begrunn valget av behandlingsgrunnlag

Deltakende observasjon

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

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

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Lovlig grunnlag for å behandle særlige personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Begrunn valget av behandlingsgrunnlag

Ikke-deltakende observasjon

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

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

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Lovlig grunnlag for å behandle særlige personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Begrunn valget av behandlingsgrunnlag

Ikke-deltakende observasjon

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

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

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Lovlig grunnlag for å behandle særlige personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Begrunn valget av behandlingsgrunnlag

Refleksjonsnotat, elevtekster o.l.

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

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

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Lovlig grunnlag for å behandle særlige personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Begrunn valget av behandlingsgrunnlag

Informasjon til utvalg 1

Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Samtykkeskjema.docx](#)

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Forskningsdeltakerne har alltid lov til å si at de ikke ønsker å være med. Dette gjelder også elever der foresatte har gitt sitt samtykke. Vi vil informere om dette både skriftlig på papir, men også i muntlig form hos den enkelte forskningsdeltaker. Samtykket trekkes tilbake dersom forskningsdeltakeren henvender seg til oss og ønsker dette. Vi vil også skrive når dataene som samles inn vil bli slettet.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Vi vil i informasjonsskrivet legge ut informasjon om hvilke data vi ønsker å samle inn, til hvilket formål, hvordan de vil bli behandlet og når de vil slettes. Alle data vi benytter i studien vil oppbevares på lagringstjenester og samhandlingsplattformer som er trygge etter NTNU sin oversikt over sikkerhetstiltak.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?

Ikke utfyllt

Sikkerhetstiltak

Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?

Nei

Begrunn hvorfor personopplysningene ikke skal lagres separat

Vi vil gjennomføre en kvalitativ studie i klasserommet, og det vil derfor ikke være like relevant med en koblingsnøkkel. Personopplysningene vil lagres på en lagringstjeneste etter anbefaling fra NTNU.

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Kryptert overføring
- Kryptert lagring
- Fortløpende anonymisering
- Adgangsbegrensning
- Adgangslogg

Hvilke

Vi vil benytte oss av

Hvor blir personopplysningene behandlet?

- Maskinvare
- Mobile enheter

Hvem har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Overføres personopplysninger til et tredjeland?

Nei

Avslutning

Prosjektperiode

01.01.2024 - 25.05.2024

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vi er to studenter som skriver dette masterprosjektet sammen. Vi var litt usikker på hvor vi legger inn disse opplysningene i dette meldeskjemaet, så derfor skriver vi det også inn her: - Aurora Røe Barbakken, E-post: aurorarb@ntnu.no, tlf. 41362475 - Sara Margrete Hoftun Bjerksæter, E-post: smbjerks@ntnu.no, tlf. 95418287



Vedlegg 6: Samarbeidsavtale og samskrivingsdokument



Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Samarbeidsavtale ved samskriving av masteroppgave v/ILU

Avtalen skal sikre et godt samarbeid mellom studentene og gi informasjon om partenes plikter og rettigheter. Signering av avtalen innebærer et samtykke fra alle parter om at de har gjort seg kjent med sine plikter og rettigheter presentert nederst i avtalen.

Avtalen gjelder samarbeid mellom:

Student

Navn: Sara Margrethe Hoftun Bjerkseter
Fødselsdato: 18.06.96
Dato og signatur: 15.05.24 - Sara H. Bjerkseter

Student

Navn: Aurora Røe Barbakken
Fødselsdato: 30.09.1998
Dato og signatur: 15.05.24 - Aurora R. Barbakken

Hovedveileder

Navn: Ann Sylvi Larsen
Signatur: Ann Sylvi Larsen

Evt. biveileder eller ekstern veileder (stryk det som ikke passer)

Navn: _____
Signatur: _____

Informasjon om masteroppgaven

Arbeidstitel: En reise gjennom litteraturundervisningens potensial
Emnekode og navn: MGLU5202 Masteroppgave i norskdidaktikk
Startdato - sluttdato: 01.01.24 - 27.05.24

Partenes plikter og rettigheter

a) Studentene

- har felles ansvar for å fylle ut og levere signert samarbeidsavtale til instituttet - sendes på epost til postmottak@ntnu.no
- har felles ansvar for å bidra med lik arbeidsinnsats inn i samarbeidet og samskrivingen av masteroppgaven.
- har et felles ansvar for masteroppgaven som helhet. Dette innebærer at man ikke kan fordele deler/kapitler mellom seg.
- har felles ansvar for at retningslinjer i forbindelse med det å skrive en masteroppgave blir fulgt, og har felles ansvar for å forhindre juks og plagiat etter § 6.4 i forskrift om studier ved NTNU.
- har felles opphavsrett til den ferdigstilte oppgaven og til innsamlet materiale. Skulle samarbeidet brytes underveis, må det avklares gjennom dialog og forhandlinger hvordan stoffet kan tilpasses og omskrives til en ny kontekst/individuelle oppgaver. I dette tilfellet har begge partene ansvar for å tilpasse arbeidet til en ny kontekst slik at det ikke fremstår som plagiat.
- har begge et ansvar for å fylle ut prosessdokumentet som vedlegg til masteroppgaven i felleskap, og begge partene skal være enige om innholdet. Veileder skal inkluderes i ferdigstillingen av prosessdokumentet.
- skal holde veileder(e) oppdatert om samarbeidsforholdet og arbeidsprosessen.
- skal varsle instituttet dersom de ønsker å bli løst fra samarbeidsavtalen.
- må begge være enige om publisering og/eller båndlegging.

b) Veilederen

- skal ha en oppstartssamtale med studenter med gjennomgang av den planlagte prosessen.
- skal ta opp spørsmål om samarbeidsforholdet som en del av veiledningen.
- skal gjennomføre avsluttende samtale om samarbeidet før ferdigstilling av prosessdokumentet, med begge studentene til stede.
- kan fraråde samskriving dersom hen opplever at samarbeidet ikke fungerer eller at samskriving ikke er hensiktsmessig.

c) NTNU ved Institutt for lærerutdanning

- skal følge opp studentene dersom det kommer opp utfordringer i samarbeidsforholdet.

Tilleggsinformasjon

Ved samskriving skal det som vedlegg til masteroppgaven følge et prosessdokument hvor den gjennomførte samarbeidsprosessen, inkludert ansvars- og arbeidsfordeling, blir beskrevet. Prosessdokumentet skal skrives i fellesskap og være på ca.1-2 sider. Prosessdokumentet er en del av vurderingsgrunnlaget. I utgangspunktet er det felles bedømmelse på det skriftlige arbeidet for begge kandidatene, men karakteren er individuell og studentene har individuell klagerett. Innholdet i prosessdokumentet kan i særskilte tilfeller føre til at kandidatene får ulik karakter.

Det anbefales at hver student fører logg over samarbeidet, og at de sammen, både med og uten veileder til stede, aktivt reflekterer over samarbeidsprosessen underveis. Før innlevering av oppgaven skal det gjennomføres en avsluttende samtale med veileder om hvordan samarbeidet har gått.

Eventuell uenighet i forbindelse med samskrivingen skal søkes løst ved forhandlinger. I slike tilfeller skal instituttet bistå gjennom dialog for å finne best mulig løsning for alle partene involvert. Hvis dette ikke fører frem, er partene enige om at tvisten avgjøres ved voldgift i henhold til norsk lov. Tvisten avgjøres av sorenskriveren ved Trøndelag tingrett eller den hen oppnevner.

Prosessdokument

I begynnelsen av denne masterprosessen fant vi ut at vi ønsket å skrive oppgaven sammen på bakgrunn av våre felles interesser for språklig- og kulturelt mangfold i litteraturen. Vi har begge med oss erfaringer fra litteraturundervisningen, både som elever selv, men også i jobb som lærervikar og som student i praksis ved lærerutdanningen. Gjennom disse erfaringene har vi opparbeidet et felles didaktisk syn på hvilke muligheter og potensial som ligger i arbeid med litteratur, derav i møtet mellom litteraturen og barneleseren med tanke på deres utvikling og forståelse av seg selv og andre. Dette ble derfor vårt interessefelt og nysgjerrighet i den videre utformingen av vår masteroppgave. I starten opplevde vi et uheldig samarbeid med vår tidligere veileder som dessverre ikke fungerte. I samråd med vedkommende, samt ledelsen for norskseksjonen, ble det foretatt et bytte av veileder i månedsskiftet mars-april. Dette ble utført uten problematikk og med god dialog mellom alle parter. Vi gjennomførte et møte med den nye veilederen like etter der vi ble kjent, informerte om vårt prosjekt og fikk en fin overgang til det videre arbeidet. I samarbeid med vår nye veileder, Ann Sylvi Larsen, endte vi opp med en tentativ problemstilling som rettet seg mot hvordan litteraturundervisningen kunne invitere elever inn i samtaler om tematikk som tar opp språklig- og kulturelt mangfold.

Vi startet planleggingsfasen med å organisere en felles kalender og lage en grov skisse av en uke- og timeplan for hele masterprosessen. Denne planen inneholdt oversikt over hverandres uker fra januar til mai, der vi la inn hvilke dager vi satt av til masterskriving, jobb, trening, fritid og andre arrangementer/hendelser. Ved siden av denne personlige planen, organiserte vi også en egen prosjektskisse der vi delte semesteret inn i ulike deler ut fra masteroppgavens ulike kapitler, og la inn viktige datoer for felles- og individuelle møter med veiledningsgruppa og veileder. Denne prosessen opplevde vi som en viktig del av samarbeidet, da vi til enhver tid kunne vite hvilke forventninger vi kunne stille til hverandre både i forhold til arbeidskapasitet, prioriteringer, ansvarsområder og fokus i masteroppgaven. Vi var også tidlig bevisst på at det kan være utfordrende å samarbeide med noen som står deg nær som en venninne, og en vennskapsrelasjon kan stå i fare for å hindre konstruktive tilbakemeldinger og respons som forbedrer masteroppgaven vår. Med inspirasjon fra lærerstudiets forelesninger i pedagogikk, benyttet vi oss av en personlighetstest med spørsmål om våre svakheter og styrker i et samarbeid, for deretter å samtale om dette med hverandre. Vi opplevde dette som en betryggende start i samarbeidet, da vi både ble kjent med hverandres styrker og svakheter rent faglig i et samarbeid om en masteroppgave i norskfaget, og vi åpnet oss opp for hverandres emosjonelle og sosiale sider i en samarbeidsprosess. I videreføringen av dette ble vi enig om at vi under arbeidet med masteroppgaven ville benytte de første minuttene til å samtale om eventuelle uenigheter, misforståelser eller andre forhold som vi satt inne med, for deretter å gå videre til fokus på skrivingen. Dette opplevde vi at fungerte godt underveis, og i tillegg fant vi det lurt i å være bevisst på å skille mellom vår relasjon på fritiden og vår relasjon i masterarbeidet, der vi tok et aktivt valg med å være flink til å gjøre andre fritidsaktiviteter utenfor masterskrivingen som en viktig del for at samarbeidsprosessen fungerte bedre.

Etter at planen for masterforløpet var nedskrevet, startet vi en idéfase der vi diskuterte og drøftet ulike erfaringer, tanker og ideer knyttet til oppgaven, og videre hva som kunne være relevant for vårt interessefelt i litteraturundervisningen. Vi var enig om at vi ønsket en kvalitativ undersøkelse der vi gjorde et dypdykk i hvordan elever responderte på en litterær tekst, noe vi anså som veldig spennende, praksisnært og derav relevant mot vårt fremtidige yrke som norsklærere i klasserommet. Det ble derfor tatt et valg om at vi ønsket å samle inn elevrespons tilknyttet et litterært verk i klasserommet. I forlengelsen av dette fant vi det nyttig å bruke tankekart som hjelpeverktøy i idefasen av vår masteroppgave, både på grunn av dets visuelle fremstilling, men også fordi det ble enklere for oss begge å dele og sortere hverandres tanker inn i en felles oversikt. Vi strukturerte tankekartene inn i ulike kapitler i masteren, og samlet kunnskap, erfaringer og meninger under hvert delkapittel. Vi fordelte det slik at vi begge var skribent på tankekartene samtidig, og vi tok lydopptak av samtalen og diskusjonene mellom oss underveis. Lydopptak av oss selv ble forøvrig gjennomført under hele masterprosessen, da vi opplevde dette som viktig for å ikke miste relevante poeng, diskusjoner og meninger som vi kom på underveis. I denne idefasen konstruerte vi også vilkår for valg av litterær tekst i vår undersøkelse, for deretter å gjennomføre litteratursøk hver for oss. Denne fordelingen gjorde vi for at søkene kunne dekke et større litteraturfelt, og vi presenterte de ulike litterære verkene for hverandre underveis. Vi endte derav til slutt opp med bildeboken *Reisen*, som vi gjennomførte en bildebokanalyse av for å bli godt kjent med det litterære utgangspunktet før gjennomføringen av feltarbeidet.

I det vi har valgt å omtale som "gjennomføringsfasen", ryddet og strukturerte vi det videre arbeidet med masteroppgaven til et felles digitalt dokument, der vi begge til enhver tid hadde tilgang og hvor arbeidet ble lagret automatisk. Vi var herav bevisst på personvernet til vårt utvalg tilknyttet vår datainnsamling, så det ble til enhver tid benyttet pseudonym i omtalen av elevene i disse filene. Ut ifra dette ble det konstruert digitale mapper for hvert delkapittel i masteren, samt mapper for veiledning og tilbakemelding, transkripsjoner og andre vedlegg, oversikt og planer, informasjon og kildeføring. I innsamlingsprosessen i feltet fordelte vi arbeidsoppgavene basert på relasjonen tilknyttet vårt elevutvalg, der den med best relasjon ble den som tok den mest aktive rollen mens den andre av oss fikk en mer tilbaketrasket og observerende rolle. I videreføringen av arbeidet med datainnsamlingen fordelte vi nedskrivningen av transkriberingen mellom oss for å spare tid, derimot ble identifiseringen av mønstre ved bruk av egne analysekategorier gjennomført i fellesskap. Dette gjorde vi for at vi begge skulle bli godt kjent med dataene våre til det videre arbeidet. I perioden for lesingen av teori, metodeteori og annet relevant litteraturarbeid, hadde vi en arbeidsfordeling der vi fordelte lesingen mellom oss, og videre skrev ned notater som vi delte da vi presenterte lesestoffet for hverandre. Selve skrivearbeidet i masteroppgaven ble til dels fordelt mellom oss, før vi i nedskrivningen i dokumentet med navn "Masteroppgaven", sammen formulerte teksten i fellesskap. Dette gjorde vi for å forhindre at vi stod i veien for hverandres tankekrivningsprosess, samtidig som at vi ikke ønsket å fordele kapitlene blindt mellom hverandre. Vi var bevisst på at vi begge har et felles ansvar for masteroppgaven som helhet, så det var viktig for oss at vi begge hadde en delaktig rolle og et eierskap til det endelige tekstresultatet, som ble en del av selve masteroppgaven.

Underveis i samarbeidsprosessen med veilederen var det viktig for oss med en tydelig forventningsavklaring, der begge parter var bevisst på sin rolle i samarbeidet. Internt mellom oss forskere, hadde vi en ansvarsfordeling der den ene av oss fungerte som skribent under veiledningsmøtene, mens den andre i hovedsak hadde ansvar for å stille spørsmål vi i forkant hadde formulert. Dette var for å forsikre oss om at vi ikke mistet viktig informasjon fra veilederen, og for at vi fikk stilt de spørsmålene vi lurte på. Vi opplevde et ryddig og godt samarbeid med vår veileder i avslutningen av masterprosjektet, både gjennom god dialog, hurtige svar og tilbakemeldinger, samt gjennom en relasjon som opplevdes som trygg og tillitsfull.

Vedlegg 7: Godkjennelse for gjengivelse av illustrasjoner i *Reisen*



Camilla Engman

12:39

Til: Aurora Røe Barbakken >

Hej!

Så spennande! Självklart får ni använda mina bilder.

Lycka till!
Camilla

www.camillaengman.com

Camilla Engman
Konstepidemin
Konstepideminsväg 6
413 14 Göteborg, Sweden

camillaengman.blogspot.com

Vedlegg 8: Masteravtale med veileder

Masteravtale/hovedoppgaveavtale

Sist oppdatert 11. november 2020

Fakultet	Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt	Institutt for lærerutdanning
Studieprogram	MGLU1-7
Emnekode	MGLU5202

Studenten	
Etternavn, fornavn	Barbakken, Aurora Røe
Fødselsdato	30.09.1998
E-postadresse ved NTNU	aurorarb@stud.ntnu.no

Tilknyttede ressurser	
Veileder	Ann Sylvi Larsen
Eventuelle medveiledere	
Eventuelle medstudenter	Sara Margrethe Hoftun Bjerksæter

Oppgaven	
Oppstartsdato	01.01.2024
Leveringsfrist	27.05.2024
Oppgavens arbeidstittel	En reise inn i litteraturundervisningens potensial
Problembeskrivelse	En resepsjonsstudie av en elevgruppe på fjerde trinn sitt møte med bildeboken <i>Reisen</i> (2012), skrevet av Veronica Salinas og illustrert av Camilla Engman. Problemstilling: «Hvordan responderer og tolker en elevgruppe på fjerde trinn på bildeboken <i>Reisen</i> , og på hvilken måte uttrykker de sin litterære kompetanse i samtaler om bildeboken?» Forskningsspørsmål: - Hvilket potensial ligger i bildeboken for å kunne samtale om mangfoldstematikk? - Hvordan responderer og tolker elevene på bildebokens motiv og tema? - Hvordan uttrykker elevene sin litterære kompetanse i samtale om bildeboken?

Retningslinjer - rettigheter og plikter

Formål

Avtale om veiledning av masteroppgaven/hovedoppgaven er en samarbeidsavtale mellom student, veileder og institutt. Avtalen regulerer veiledningsforholdet, omfang, art og ansvarsfordeling.

Studieprogrammet og arbeidet med oppgaven er regulert av Universitets- og høyskoleloven, NTNUs studieforskrift og gjeldende studieplan. Informasjon om emnet, som oppgaven inngår i, finner du i emnebeskrivelsen.

Veiledning

Studenten har ansvar for å

- Avtale veiledningstimer med veileder innenfor rammene master-/hovedoppgaveavtalen gir.
- Utarbeide framdriftsplan for arbeidet i samråd med veileder, inkludert veiledningsplan.
- Holde oversikt over antall brukte veiledningstimer sammen med veileder.
- Gi veileder nødvendig skriftlig materiale i rimelig tid før veiledning.
- Holde instituttet og veileder orientert om eventuelle forsinkelser.
- Inkludere eventuell(e) medstudent(er) i avtalen.

Veileder har ansvar for å

- Avklare forventninger om veiledningsforholdet.
- Sørgе for at det søkes om eventuelle nødvendige godkjenninger (etikk, personvern hensyn).
- Gi råd om formulering og avgrensning av tema og problemstilling, slik at arbeidet er gjennomførbart innenfor normert eller avtalt studietid.
- Drøfte og vurdere hypoteser og metoder.
- Gi råd vedrørende faglitteratur, kildemateriale, datagrunnlag, dokumentasjon og eventuelt ressursbehov.
- Drøfte framstillingsform (eksempelvis disposisjon og språklig form).
- Drøfte resultater og tolkninger.
- Holde seg orientert om progresjonen i studentens arbeid i henhold til avtalt tids- og arbeidsplan, og følge opp studenten ved behov.
- Sammen med studenten holde oversikt over antall brukte veiledningstimer.

Instituttet har ansvar for å

- Sørgе for at avtalen blir inngått.
- Finne og oppnevne veileder(e).
- Inngå avtale med annet institutt/ fakultet/institusjon dersom det er oppnevnt eksternt medveileder.
- I samarbeid med veileder holde oversikt over studentens framdrift, antall brukte veiledningstimer, og følge opp dersom studenten er forsinket i henhold til avtalen.
- Oppnevne ny veileder og sørgе for inngåelse av ny avtale dersom:
 - Veileder blir fraværende på grunn av eksempelvis forskningstermin, sykdom, eller reiser.
 - Student eller veileder ber om å få avslutte avtalen fordi en av partene ikke følger den.
 - Andre forhold gjør at partene finner det hensiktsmessig med ny veileder.
- Gi studenten beskjed når veiledningsforholdet opphører.
- Informere veileder(e) om ansvaret for å ivareta forskningsetiske forhold, personvern hensyn og veiledningsetiske forhold.
- Ønsker student, eller veileder, å bli løst fra avtalen må det søkes til instituttet. Instituttet må i et slikt tilfelle oppnevne ny veileder.

Avtaleskjemaet skal godkjennes når retningslinjene er gjennomgått.

Godkjent av

Aurora Røe Barbakken
Student

09.05.2024
Digitalt godkjent

Ann Sylvi Larsen
Veileder

13.05.2024
Digitalt godkjent

Tatiana Gavrilova
Institutt

13.05.2024
Digitalt godkjent

