

Masteroppgave

Master i utdanningsvitenskap med profil i
norskdidaktikk



Universitetet
i Stavanger

Kulturmøter i litteraturen og i litteraturundervisning:

Elevperspektiv på bildeboka *Skylappjenta*

Ingvild Stensrud
Stavanger, våren 2021



Universitetet
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG
HUMANIORA**

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS Master i utdanningsvitenskap med profil i norskdidaktikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen/ konfidensiell
Forfatter:	Ingvild Stensrud
Veileder: Eli Flatekval	
Tittel på masteroppgaven: Kulturmøter i litteraturen og i litteraturundervisning: Elevperspektiv på bildeboka <i>Skylappjenta</i> Engelsk tittel: Cultural encounters in literature and in literature teaching: Pupils perspectives on the picture book <i>Skylappjenta</i>	
Emneord: Flerkulturell litteratur, elevperspektiv, kulturmøte, forestillingsevne, intertekstualitet, litteraturundervisning, <i>Skylappjenta</i> og elevrespons.	Antall ord: 33 115 + vedlegg/annet: 37 028 Stavanger, 11. juni, 2021

Forord

Jeg vil begynne med å sende en takk til læreren som sa ja til å hjelpe meg med datainnsamlingen. Tusen takk til elevene som sa ja til å bidra med sine refleksjoner, tanker og meninger om temaet og oppgaven min. Det har vært lærerikt å få innsikt i tankene deres om kulturmøtet i bildeboka.

Jeg må også takke studentene jeg har delt glede, lange snakkepauser, forståelse og engasjement med. Spesiell takk til Vilde og Marie. Takk for alle innspill, og svar på mine mange små og store spørsmål.

Takk til veilederen min, Eli Flatekval. Du har hjulpet meg under hele prosessen, og spesielt husker jeg da du hjalp meg å hanke inn alle de løse trådene helt i den spede begynnelsen av skrivingen. Du har i tillegg vært til stor hjelp i den avsluttende fasen av arbeidet. Det setter jeg pris på.

Stavanger, 11. juni 2021.

Ingvild Stensrud

Sammendrag

Norske skoler har et mangfold av elever med ulike språk, kulturer og verdier som skal bli ivare tatt. Mangfoldet er bakgrunnen for valget av tema til denne masteroppgaven; flerkulturell litteratur, og kulturmøtet i bildeboka *Skylappjenta*. Masteroppgavens formål er å finne ut på hvilke måter elever tolker, reflekterer og tenker om kulturmøtet som skildres i *Skylappjenta*. Målet med masteroppgaven har vært å bidra til økt forståelse for, og innsikt i elevenes forforståelse, bakgrunnskunnskap og forståelseshorisont. Ved å undersøke ulike elevperspektiv på kulturmøtet i bildeboka, ved hjelp av metodene loggskrivning og gruppeintervju, har analysen gitt innsikt i elevenes forestillingsevne og bakgrunnskunnskap.

Undersøkelsens informanter ga skriftlig og muntlig respons på spørsmål som ble utviklet med utgangspunkt i masteroppgavens formål. Analysen konkluderte med at få av informantene realiserte bildebokas fulle meningspotensial. Kun én av ti elevers respons kunne tolkes i retning av at vedkommende tolket og forsto bokas tematikk (kulturmøtet mellom norsk og pakistansk kultur). *Skylappjenta* er rik på litterære virkemidler som samtlige elevene reflekterte og drøftet. Den fremtredende intertekstualiteten ble fortolket av samtlige elever. Elevene refererte til bokas modaliteter da de besvarte spørsmålene, spesielt i gruppeintervjuene. Analysens resultater indikerer at elevene ikke har utdypende kunnskap om flerkulturelle utfordringer. Det kan være en indikator på at litteraturundervisningen med fordel kan vektlegge flerkulturell litteratur slik at elevene kan utvikle forståelse og empati for sine medmennesker.

Abstract

Norwegian schools have a diversity of pupils with different languages, cultures and values which must be accommodated. This diversity is behind the choice of subject for this master thesis; multicultural literature, and the cultural encounter in the picture book *Skylappjenta*. The purpose of the master's thesis is to find out in what ways pupil's interpret, reflect and think about the cultural encounter that is portrayed in *Skylappjenta*. The aim has been to contribute to an increased insight of the pupils pre-understanding, background knowledge and understanding horizon. The analysis has achieved to give such insights by examining different pupil perspectives on the cultural encounter in the picture book, by using the methods of log writing and group interview.

The informants provided a written and oral response to questions developed based on the purpose of the master's thesis. The analysis concluded that few of the informants realized the full meaning potential of the picture book. Only one in ten pupils' response could be interpreted so that the person in question interpreted and understood the book's theme (the cultural encounter between Norwegian and Pakistani culture). *Skylappjenta* is rich in literary tools. The prominent intertextuality was interpreted by everyone. The pupil's referred to the book's modalities when answering the questions, especially in the group interviews. The analysis' results indicate that the pupils do not have in-depth knowledge of multicultural challenges. This could be an indicator that literature teaching can advantageously emphasize multicultural literature so that pupils can develop understanding and empathy for their fellow human beings.

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	3
SAMMENDRAG	4
ABSTRACT.....	5
1.0 INNLEDNING.....	8
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN.....	8
1.2 EN KORT BEGREPSAVKLARING	10
1.3 PROBLEMSTILLING OG FREMGANGSMÅTE	10
1.4 TIDLIGERE FORSKNING.....	11
1.4.1 Kort om handlingen i <i>Skylappjenta</i>	15
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING	16
2.0 TEORI.....	17
2.1 FLERKULTURELL LITTERATUR.....	17
2.1.1 Hvorfor er <i>Skylappjenta</i> flerkulturell, og i hvilken kategori kan boka plasseres i?.....	20
2.2 KULTURMØTER I LITTERATUREN.....	21
2.3 NORSK BARNELITTERATUR; ENDELIG PASS TIL DET FLERKULTURELLE?	25
2.4 LITTERATURTEORI.....	26
2.5 LESERFORMASJON OG SJANGER.....	27
2.6 TEORI OM BILDEBØKER	28
2.6.2 Hvorfor falt valget på en bildebok?.....	30
2.7 INTERTEKSTUALITET	31
2.8 OPPSUMMERT – HVORFOR FALT VALGET PÅ <i>SKYLAPPJENTA</i> ?	32
3.0 METODE.....	35
3.1 UTVALGET AV INFORMANTER	35
3.2 KVALITATIV FORSKNING	37
3.3 LOGGSKRIVING SOM METODE.....	38
3.4 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	40
3.4.1 Min rolle som forsker i intervjuet.....	43
3.4.2 Analysekategorier for intervjuene	44
3.4.3 Forholdet mellom loggene og gruppeintervjuene	47
3.5 FREMGANGSMÅTEN FOR HØYTLESING OG LOGGSKRIVING	48
3.6 FREMGANGSMÅTEN TIL GRUPPEINTERVJUENE	49
3.7 OPPGAVENS RELIABILITET OG VALIDITET	50
3.8 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER.....	52
3.8.1 Frivillig og informert samtykke.....	52
3.8.2 Konfidensialitet.....	53
3.8.3 Hensynet til barn	54
4.0 ANALYSE OG DRØFTING AV ELEVRESPONSEN	56

4.1 FORKLARING TIL ANALYSE AV LOGGENE	56
4.1.1 <i>Et mønster: Analyserende elever med mangelfull bakgrunnskunnskap?</i>	56
4.2 ANALYSE AV ELEVENES SKRIFTLIGE RESPONS	57
4.3 FORKLARING TIL ANALYSEN AV INTERVJUENE.....	66
4.3.1 <i>Et mønster: Utfordrende å forstå tematikken?</i>	66
4.4 ANALYSE AV ELEVENES MUNTlige RESPONS.....	67
5.0 AVSLUTNING: ELEVPERSPEKTIV PÅ KULTURMØTET I SKYLAPPJENTA	86
5.1 HVORDAN BLE PROBLEMSTILLINGEN BESVART?	86
5.2 MASTEROPPGAVENS HOVEDFUNN	86
5.2.1 <i>På hvilken måte tolket elevene boka?</i>	87
5.3 HVA KAN HA PÅVIRKET ELEVRESPONSEN?	88
5.4 KOMMENTAR TIL UTVALGETS STØRRELSE	89
5.5 AVSLUTTENDE KONKLUSJON.....	89
5.6 PRAKTISKE KONSEKVENSER AV DATAINNSAMLINGEN	90
5.7 VEIEN VIDERE	91
REFERANSELISTE:	93
VEDLEGG.....	95
VEDLEGG 1: RAMME FOR LOGGSKRIVING	95
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	96
VEDLEGG 3: GODKJENNING AV NSD FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER.....	97
VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	100
VEDLEGG 5: UNDERVISNINGSSOPPLEGG.....	105

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I august 2020 ble den nye læreplanen (LK20) innført, og den ble tatt i bruk på de fleste trinn i grunnskolen fra skoleoppstart. De norske skolene arbeider kontinuerlig med innholdet i LK20 for å kunne gi undervisning som tilfredsstillende de nye kompetansemålene, de tverrfaglige temaene og det økte fokuset på dybdelæring. Den overordnede delen av læreplanen tar for seg verdiene og prinsippene som er gjeldende for læreplanverket, og har hjemmel i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Det vil si at lærere er pålagt å forankre profesjonsutøvelsen i disse verdiene. Det innebærer selvsagt å legge til rette for dybdelæring og de tverrfaglige temaene i både planlegging og gjennomføring av undervisning.

«1.2 Identitet og kulturelt mangfold» er ett av kapitlene i opplæringsens verdigrunnlag. Der står det blant annet at felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Felles referanserammer skal skape samhold, og forankre identiteten til individene i et større fellesskap i en historisk sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Felles referanserammer innebærer at elevene skal få vite hvordan og hvorfor mennesker lever sammen med ulike holdninger og livssyn. Mangfoldet norske elever består av, og kulturene med tilhørende tradisjoner skal inkluderes i opplæringen. Det er for at alle elever skal oppleve trygge, lærerike og gode dager i den norske skolen. Litteraturundervisningen i skolen kan bidra til nettopp dette. *Skylappjenta* handler om ei jente som lever midt mellom to kulturer, og hvilke utfordringer det kan føre med seg. Boka kan være en inngang for (norsk)lærere til å sørge for økt inkludering, men den kan også føre til økt polarisering. Dette diskuterer jeg nærmere i kapittelet om Cai (2002), med støtte fra Rørbech (2016), og flerkulturalitet. Skjønnlitteraturens rolle i skolen kan spille en enestående rolle når det gjelder utvikling av empati hos enkeltindividet (Andersen, 2011, s. 20). Boka presenterer flere kulturer, og kan være et utgangspunkt for diskusjoner om ulike perspektiver og verdier som preger elevenes hverdag. Boka kan i tillegg gi anledning til å diskutere den norske kulturarven og dens bestanddeler, ut ifra hvordan den norske kulturen blir fremstilt i illustrasjonene, verbalteksten og gjennom karakteren Normanns handlinger.

Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet. Språkkunnskaper og kulturforståelse blir stadig viktigere i en verden som stadig blir mindre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Opplæringens verdigrunnlag gjelder alle fag, men det finnes naturligvis mange muligheter for å arbeide med kulturell bevissthet og språkkunnskaper i norskfaget. Skolen skal støtte elevenes identitetsutvikling slik at de kan bli trygge på eget ståsted, samtidig som skolen skal formidle felles verdier som er nødvendige for å delta i det norske samfunnet både nå og i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I litteraturundervisningen kan det brukes litteratur som fremmer likheter og forskjeller mellom den norske kulturen og andre kulturer som klassen representerer. *Skylappjenta* skildrer to kulturer, den norske og den pakistanske. Det blir ikke nevnt eksplisitt, men leseren får blant annet vite at landet Skylappjenta skal på oppdragelsesreise til «Langtvekkistan». I tillegg betyr onkelens navn, *Chacha*, onkel på urdu (Kiil & Tønnessen, 2013, s. 3). De trekkene Haq og Skandfer (2009) fremhever som typiske for norsk kultur, kan diskuteres.

Et kompetansemål for elevene på syvende trinn ber elevene om å «*utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer ...*» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Det tilrettelegger for å bruke bildebøker i undervisningen. Bildebøkene trenger ikke være enkle og letteste, men kan skildre utfordrende tematikk. Å bruke bildebøker kan føre til at flere elever kan være med i samtalen om disse temaene fordi bildene har en meningskapende funksjon. Et annet kompetansemål beskriver at eleven skal kunne lese skjønnlitteratur og samtale om form og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). Kompetansemålet legger ingen føringer på hvilke verk læreren må velge, og dermed har læreren muligheten til å velge et flerkulturelt verk. Gjennom å skrive logg og å bli intervjuet om en bok, vil elevene som deltar i dette prosjektet arbeide med dette kompetansemålet.

I boka finner leseren detaljer som kjennetegner den norske kulturen. For eksempel at Normann har med seg en matpakke som inneholder brødsriver med brunost på, og at Normann og Skylappjenta går på ski. Det er flere symboler i bildeboka, blant annet en sommerfugl som finnes i flere av oppslagene. Dette er interessant fordi elevene vil tolke hva sommerfuglene betyr, eventuelt ikke betyr ulikt. Det blir spennende å se om elevene legger merke til ordet som står skrevet på Onkel Chacha sin bil. Bilen er tegnet i flere av oppslagene, og kanskje vil enkelte elever legge merke til dette. Den viktigste symbolikken er naturligvis skylappene. Skylappene som både bestemoren og moren har på seg, og som de mannlige karakterene ikke har. Hvordan tolker elevene bruken av skylapper, og vet de hva skylapper er laget for og hvilket bruksområde de har? Elevenes svar vil være interessante for å finne ut om elevene realiserer denne delen av bokas meningspotensial. Spørsmål om skylappene er derfor

stilt i både loggen, og i intervjuguiden. Se henholdsvis *Vedlegg 1: Ramme for loggskrivning*, og *Vedlegg 2: Intervjuguide*.

På bakgrunn av de nevnte elementene i læreplanen (LK20), og fra teoriene til Cai (2002) og Rørbech (2016) er flerkulturell litteratur denne masteroppgavens overordnede tema. Ytterligere utdypninger følger.

1.2 En kort begrepsavklaring

Det er nødvendig med en kort redegjørelse for bruken av multikulturell og flerkulturell litteratur i denne oppgaven. Begrepet multikulturell/flerkulturell litteratur kan ikke enkelt defineres. Begrepet har ikke en avklart definisjon alle litteraturvitere og forskere enes om. Oppgaven, og begrepsavklaringen, vil ikke omdefinere/definere begrepet, men søker å belyse de mange sidene ved det. Oppgavens formål er ikke å finne en definisjon som kan brukes av og er godkjent av alle, men å bruke begrepet for å undersøke elevenes perspektiv på det. Cai bruker multikulturell litteratur i sin teori, og der hvor jeg gjengir hans teori ordrett kommer jeg ikke til å endre det. Likevel er det flerkulturell litteratur som er det begrepet jeg kommer til å bruke i løpende tekst gjennom hele oppgaven. Det begrunnes med at flerkulturell er begrepet som brukes av de teoretikerne jeg referer til i oppgaven. Som for eksempel i Kiil og Tønnessen (2013), Skarstein (2005), Rørbech (2016) og Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020). Begrepet «kultur» redegjøres for under delkapittelet «1.4 tidligere forskning».

1.3 Problemstilling og fremgangsmåte

På bakgrunn av den nye vinklingen i læreplanen, det økte fokuset på dybdelæring og det økte mangfoldet i norske klasserom blir problemstillingen formulert slik:

På hvilken måte opplever, reflekterer og forstår elever på sjuende trinn kulturmøtet i bildeboka Skylappjenta?

For å svare hensiktsmessig på problemstillingen velger jeg kvalitative metode. Det kvalitative perspektivet gir meg anledning til å undersøke elevenes tanker, meninger og refleksjoner i dybden. Det kan føre til ny innsikt om temaet, og derfor anser jeg det som mest relevant å bruke kvalitative metoder. For å få mer innsikt på elevperspektivet på kulturmøter i litteraturen kommer jeg til å velge å bruke to metoder til å samle inn datamateriale. Den første metoden jeg kommer til å bruke er loggskrivning. Deretter kommer jeg til å intervju elever

sammen i et semistrukturert gruppeintervju. Utvalget i studien er sjuendeklassinger fra samme klasse, og er basert på tilgjengelighetsprinsippet. Bakgrunnen for metoden og utvalget blir ytterligere redegjort for i metodekapittelet. I forkant av både loggskrivning og gruppeintervjuer er jeg nødt til å søke Norsk senter for forskningsdata (NSD) om tillatelse til å utføre metodene. Dette må gjøres på bakgrunn av at informantene er under 18 år. Deretter skal jeg levere ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til de aktuelle informantene, slik at både elever og deres foresatte kan godkjenne at eleven deltar i forskningsarbeidet. Se henholdsvis *Vedlegg 3: Godkjenning av NSD for bruk av personopplysninger* og *4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring*.

I teorikapittelet redegjør jeg for Mingshui Cai (2002) sin teori om flerkulturell litteratur, og utdyper litteraturteori med fokus på lesing som fremmederfaringer (Drangeid, 2014). Mads Breckan Claudi (2013), Dag Skarstein (2005) og Helle Rørbech (2016) bidrar med teoretiske perspektiver til analysen av elevresponsen. I analysen av loggene og intervjuene kommer jeg til å bruke allerede definerte kategorier på respons. Elevenes skriftlige respons i loggene skal systematiseres og analyseres med hjelp av responskategoriene utformet av Handloff og Golden (1995). Den muntlige responsen fra gruppeintervjuene skal systematiseres og analyseres med hjelp av Lawrence Sipe sine analysekategorier (Sipe, 2008). I analysen og den påfølgende drøftingen vil jeg undersøke hvilke mønstre som trer frem i elevresponsen, om elevene svarer homogent, om enkeltelever skiller seg ut og om det kan virke som elevene er åpne for å diskutere og reflektere om kulturmøtet i teksten. Dette redegjøres for i analysekapittelet.

1.4 Tidligere forskning

I de følgende avsnittene vil jeg gjøre rede for det som tidligere har blitt gjort av forskning på feltene jeg anser som mest relevante for denne oppgaven. Jeg vil ta for meg tendensene i norsk barne- og ungdomslitteratur, kulturmøter i barnelitteraturen og hvordan kulturbegrepet kan defineres. Et annet felt som er relevant for oppgaven er leserorientert litteraturteori, fordi oppgavens hensikt er å finne ut mer om hvordan elever skaper mening og tolker kulturmøtene i *Skylappjenta*. Deretter vil det komme en kort redegjørelse for flerkulturalitet i klasserommet. *Skylappjenta* er utgangspunktet for elevenes skriftlige og muntlige respons i logger og gruppeintervjuer. Loggene og intervjuene er oppgavens primærmateriale. Derfor er det relevant å gå nærmere inn på tidligere analyser for å unngå at denne masteroppgaven blir lik

tidligere artikler og forskning. Cai (2002) sin teori om flerkulturell litteratur vil jeg bruke til perspektivering.

Arbeidsinnvandringen og flyktningstrømmen som kom til Norge på 1970-90-tallet førte etter hvert til endringer i barnelitteraturen. Endringen begynte med at interessen for barnelitteraturens rolle som en kulturell bidragsyter i et flerkulturelt Norge begynte å vekkes til live. Oppblomstringen av denne interessen fant ikke sted før ut på 2000-tallet (Birkeland et al., 2018, s. 478). Birkeland et al., understreker at endringene var nødt til å skje fordi de norske skolene hadde en mye høyere prosentandel med elever med minoritetsbakgrunn. Det norske barnelitterære landskapet utvidet seg da stadig flere bøker ble skrevet av forfattere med ulike kulturelle bakgrunner, og tematikken dreide seg om spesifikke (fler)kulturelle utfordringer. Litteratur preges av samtiden den skrives i, og barnelitteraturen er ikke et unntak. I takt med samfunnets utvikling, og at stadig flere mennesker med minoritetsbakgrunn bosatte seg i Norge, ble bøker som utfordret kjernefamilien og foreldres autoritet et tidstypisk kjennetegn på ungdomsbøker (Birkeland et al., 2018, s. 522).

Ahmed Khateeb understreker viktigheten av flerkulturell litteratur, da dette er en type litteratur som åpner for kritisk refleksjon om hva det faktisk innebærer å leve i et samfunn som stadig er endring. Spesielt fordi globalisering fører til økt mangfold, og det igjen fører til at stadig flere unge vokser opp i kulturelle grenseland (Khateeb, 2018, s. 286-298). Gjennom støtte i Norsk barnebokinstituttt til kvotering av søkere med ulik etnisk bakgrunn til forfatterutdanning, har litterære kulturmøter har fått plass i litteraturen. Bøker som tar for seg migrasjon, flyktninger, asylmottak, kvinners likestillingskamp og religion i en globalisert verden har fått plass innenfor denne kategorien (Birkeland et al., 2018, s. 478-483). Bare de siste årene har flere bøker om hvordan det er å vokse opp mellom to kulturer blitt store favoritter til lesing for glede, og som en del av litteraturundervisningen i Norge. *Skylappjenta* ble utgitt i 2009, og er et eksempel på en slik bok. Det er utforskning av identitet og utenforskap som er de store temaene i dagens barne- og ungdomslitteratur (Birkeland et al., 2018, s. 577).

Kulturbegrepet er viktig i denne oppgaven, blant annet fordi ordet kultur inngår i problemstillingen. Khateeb definerer kultur som noe dynamisk, og at det ofte brukes når mennesker skal beskrive kulturforskjeller i geografisk eller religiøs tilhørighet. Videre poengterer Khateeb at begrepet inkluderer verdier og tradisjoner som knytter mennesker

sammen (Khateeb, 2018, s. 285). Helle Rørbech påpeker at kultur brukes til å forstå deler av den sosiale verden. Hun skiller begrepet; i en forstand er kultur statisk, og noe man har eller er. I en annen forstand er kultur noe dynamisk og analytisk. Det vil si noe som skapes og gjøres gjennom praksis. Rørbech bruker begge begrepene til ulike formål, og bruker den statiske varianten når det er snakk om kultur som abstrakte (nasjonale) fellesskap, for eksempel norsk kultur. Den dynamiske kan benyttes til den konkrete meningskapelsen. For eksempel i en klasse, hvor elevene og læreren sammen skaper mening, og analyserer tekstens betydning for å undersøke kultur (Rørbech, 2016, s. 16-17). Denne oppgaven tar i bruk den dynamiske i feltarbeidet; når elevene sammen skal finne ut av, og vurdere og forstå en gitt tekst.

Rørbech har i tillegg skrevet om hvordan kultur og litteratur brukes i danskfaget for å skape mening og fortolkningsfellesskap i undervisningen. Rørbech (2016, s. 34) skriver at det flerkulturelle perspektivet innebærer et kritisk blikk mot læreplaner, og at skolesystemer bør avspeile det flerkulturelle samfunnet og bygge på de demokratiske prinsippene samfunnet er en del av. Videre påpeker Rørbech (2016, s. 34) at flerkulturelle læreplaner og pensumlister er sentrale hvis, og når, skolene skal gå inn i kampen mot etnosentriske og ekskluderende læreplaner. Perspektivet er en del av det som utgjør rammer for hvordan litteraturundervisningen kan tenkes og gjennomføres (Rørbech, 2016, s. 42). Rørbech (2016, s. 33-35) drøfter hvilke fordeler og ulemper som kan knyttes til det å bruke flerkulturell litteratur i undervisningen. Eksempelvis nevner hun at minoritets elevene kan bli mer anerkjent, og majoritets elevenes perspektiv utvidet ved å bruke og sette fokus på det flerkulturelle i tekster (Rørbech, 2016, s. 35). Likevel oppstår det et dilemma; på den ene siden kan majoritets elever få et utvidet perspektiv, mens på den andre siden kan didaktikken hvor formålet er å sette pris på forskjellene, ende med å videreføre stereotypene og opprettholde forskjellen mellom oss og «de Andre». En fordel med at minoritetspråklige elever leser tekster fra det landet de bor i, er at de fornyer danskfaget (norskfaget) fordi de leser tekstene med en annen kulturell bakgrunn. Dette forutsetter at eleven tilhører én kultur. En fare Rørbech (2016, s. 35) nevner i forbindelse med å se på kultur som noe statisk, er at det da ikke finnes plass til hybride identiteter og kulturelle kompleksiteter. Skylappjenta er et eksempel på en slik hybrid karakter.

Cai har to definisjoner på flerkulturell litteratur. Den litterære definisjonen beskriver flerkulturell litteratur som bestående av litterære verk som enten eksplisitt omhandler

flerkulturelle samfunn, eller implisitt omhandler flerkulturalitet fordi det innskriveres lesere fra andre kulturer. I Cai sin pedagogiske definisjon handler ikke flerkulturell litteratur om ett enkelt verk, men en gruppe med litterære verk som bryter med hovedtendensene, det som er «mainstream» og gjør skolepensumet pluralistisk (Cai, 2002, s. 3-4). Problemet med definering er ikke nødvendigvis hva som kjennetegner en kultur, men hvilke kulturer som skal inngå i flerkulturell litteratur (Cai, 2002, s. 6). Cai bruker begrepet multikulturell litteratur, og viser til tre ulike perspektiv på flerkulturell litteratur:

- 1) Multi + kultur = multikulturell litteratur, og her finnes det ikke forskjell på den dominerte og den dominante. Det vil si at alle kulturer inkluderes for å unngå omvendt rasisme, og for å frata den dominerende kulturen all makt (Cai, 2002, s. 8).
- 2) Denne synsvinkelen fokuserer på etniske utfordringer i multikulturell litteratur. Dette perspektivet har blitt kritisert fordi det fjerner viktige aspekter ved kultur som eksempelvis kjønn og sosial klasse (Cai, 2002, s. 8-9).
- 3) Alle mennesker er multikulturelle, og dermed er all litteratur multikulturell. Poenget er at generell litteratur blir fremhevet som normen, mens multikulturell litteratur blir noe fjernt når det beskrives annerledes enn annen litteratur (Cai, 2002, s. 11).

Disse tre perspektivene har interessante poeng, og viser hvor utfordrende en helhetlig definering av begrepet flerkulturell/multikulturell litteratur kan være. Perspektivene viser hvor mye som kan integreres i begrepet, og likeledes hvor mye som kan avgrenses. Dette er interessant for denne oppgaven med tanke på hvordan elever opplever at lærere snakker om og omtaler bøker. For eksempel vil en lærer fremmedgjøre en bok og den tilhørende kulturen hvis hen presenterer boka som flerkulturell. Læreren kan skape en distanse til kulturen og samfunnet som beskrives. På lik linje kan det bidra til å vise frem minoritetskulturer og påpeke at disse er like ekte selv om de er mindre fremtredende i elevenes hverdag. Normen i skolen er fortsatt at eurosentrisk litteratur er dominerende i skolens kanon (Cai, 2002, s. 134).

Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas skrev en artikkel som ble utgitt 13. mai 2020 i tidsskriftet *Edda* (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Artikkelen tar for seg hvilken litteratur elever møter i norskfaget. Dette er relevant for denne oppgaven fordi det sier noe om hva som har blitt vektlagt, tidligere og hva som vektlegges, av lærerne, læreverkene og læreplanene i dag. I tillegg kan kunnskapen fortelle hvorvidt repertoaret av litteratur burde endres eller utfordres. Artikkelen tar utgangspunkt i en undersøkelse gjort i 178 norsktimer på

åttende trinn, hvor de har sett på hvilken type litteratur som benyttes i undervisningen. Det som ble funnene etter undersøkelsen, er at elevene ofte blir presentert for utdrag av lengre tekster. Med andre ord leses det lite romaner, og andre lengre tekster i plenum. Når elevene leser lengre tekster hører det egenlesingen/stillelesingen til. Undersøkelsen viste også at elevene leser tekster med lite variasjon i forhold til sjanger, tidsepoker, forfatterens kjønn og nasjonalitet. De fleste forfatterne er norske, og/eller nordiske, eventuelt fra andre land som tilhører den anglosaksiske delen av verden. Når det gjelder sjanger ble ofte tekstene presentert som eksempler på en gitt sjanger, og som inneholdt de aktuelle karakteristikkene ved de enkelte sjangrene. Det var ingen tekster som utfordret tradisjonelle sjangertrekk. Et annet funn fra undersøkelsen viser at lærere i liten grad bruker selvvalgt litteratur, men bruker tekster som finnes i læreverkene eller andre plattformer som er laget for norskundervisning (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

1.4.1 Kort om handlingen i *Skylappjenta*

Skylappjenta ble gitt ut i 2009. Bildeboka er skrevet av Iram Haq, og illustrert av Endre Skandfer. Den handler om ei jente som ønsker løsrivelse fra foreldrenes, og tradisjonens, strenge kontroll. Samtidig vet hun lite om verdenen som ligger utenfor hjemmet. Handlingen i boka er kronologisk, og i de første oppslagene blir leserne kjent med *Skylappjenta*. Hun lengter etter å utforske den verdenen hun knapt kjenner til. Det er tydelig for leseren at hovedpersonen ikke bestemmer mye over seg selv, og blir etter hvert tvunget til å besøke bestemoren sin. I forkant av turen får jenta streng beskjed om ikke å la seg friste av noe eller noen. Naturligvis, som støtt skjer i fortellinger og eventyr, støter jenta på ulike fristelser, og hun møter karakteren Normann. Normann viser henne noe av den verdenen utenfor har å by på i form av bobler, romantikk og nærhet. Oppslagene røper til den observante leser at jenta blir overvåket av onkelen sin, Onkel Chacha, på veien til bestemoren. Etter hvert minnes jenta hvorfor hun er på tur, og finner frem til bestemoren. Vel fremme blir hun tvunget ned i en koffert, og trues med å bli sendt på en oppdragelsestur til Langtvekkistan. Normann dukker opp, og hjelper *Skylappjenta* bort fra den strenge familien. Sammen går de et stykke på ski. Hun bakpå skiene hans. Videre faller *Skylappjenta* av skiene, og alene befinner hun seg i en stor og fremmed verden. I et av de siste oppslagene tar hun av seg skylappene. Boka forteller ikke hva *Skylappjenta* gjør etter dette, og inviterer leserne til å tolke handlingen videre med en åpen slutt.

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven har fem hovedkapitler: 1.0 Innledning, 2.0 Teori, 3.0 Metode, 4.0 Analyse og drøfting av elevresponsen og 5.0 Elevperspektivet på kulturmøtet i *Skylappjenta*. Dette innledningskapittelet beskrev bakgrunnen for temaet, problemstillingen og fremgangsmåten. Det andre kapittelet er teorikapittelet, og inneholder de teoretiske perspektivene jeg kommer til å bruke i analysen av datamaterialet. Deretter følger metodekapittelet. Metodekapittelet redegjør for metodevalget, utvalget av informanter, gjennomføringen av datainnsamlingen og forskningsetiske vurderinger i forkant, underveis og i etterkant av hele prosessen. Videre følger analyse- og drøftingskapittelet. Det består av fortolkningen og drøftingen av elevresponsen, i lys av teoretiske perspektivene som blir redegjort for i teorikapittelet. Avslutningsvis følger et kapittel som oppsummerer drøftingen og analysen, i tillegg til å inkludere en kort, oppsummerende konklusjon hvor jeg svarer på problemstillingen. Kapittelet inneholder også praktiske konsekvenser av datainnsamlingen og mine tanker om veien videre.

2.0 TEORI

2.1 Flerkulturell litteratur

I boka *Multicultural Literature for children and young adults: Reflections on Critical Issues* skriver Cai (2002, s. 3) at å definere begrepet multikulturell litteratur er utfordrende fordi mennesker befinner seg i ulike sosiopolitiske kontekster. Utfordringene med å definere begrepet har i stor grad handlet om prefikset «multi», og ikke om hva begrepet «kultur» egentlig innebærer (Cai, 2002, s. 5). Ved å beskrive Cai sin teori søker oppgaven å belyse de mange sidene av begrepet flerkulturell litteratur. Det er viktig å diskutere hvordan begrepet kan brukes for å øke bevissthet rundt marginaliserte grupper. Spesielt i skolen er det viktig å diskutere bruken av litterære verk. Flerkulturell litteratur er en del av en demokratisk, utdannende undervisning som inkluderer likhet i skoler (Cai, 2002, s. 133). Elevene representerer et mangfold av kulturer som skal respekteres og inkluderes. Dette er lovpålagt (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Cai tok utgangspunkt i situasjonen i USA tidlig 2000-tallet, men likevel er det naturlig å trekke en parallell mellom samfunnet i USA og samfunnet i Norge i samme tidsperiode.

Et aspekt ved begrepet multikulturell litteratur er å vurdere forskjellen på **å lese multikulturelt** og **å lese multikulturell litteratur** (Cai, 2002, s. 14). Førstnevnte handler om å forbedre og øke bevisstheten rundt flerkulturelle utfordringer som tidligere var ukjente. Sistnevnte handler om å lese litteratur som eksplisitt tar for seg undertrykte grupper, og da spesielt etnisk undertrykte grupper. En utfordring med å lese bøker og tekster om andre kulturer kan være at de inneholder erfaringer og skildringer som ligger langt utenfor majoritetselvenes erfaringshorisont (Cai, 2002, s. 15). Drangeid (2014, s. 38-39) påpeker at litteratur kan være utfordrende for alle elever dersom de ikke kjenner virkelighetsbildet, ordene og begrepene som brukes. En leser er naturligvis preget av sin egen kontekst, noe som dermed vil prege tolkningen teksten. Det er derfor litteraturen kan være vanskelig å fatte. Hvis elever finner det interessant å utforske verdener som er fjerne for dem, vil elevene forstå teksten ut fra egen virkelighet. Dialogen mellom nåtid og fortid kan skape en ny forståelse eleven vil kunne dra nytte av videre i livet (Drangeid, 2014, s. 38-39). Dette gjør naturligvis det didaktiske arbeidet til lærerne mer utfordrende. Cai poengterer at det didaktiske arbeidet krever lærere som er villige til å finne mange, og nye, veier til engasjement (Cai, 2002, s. 15).

Cai (2002, s. 16) understreker at for å plassere mangfold i kjernen av utdanning, trengs mer av flerkulturell litteratur. Målet er ikke bare å forstå, akseptere og sette pris på kulturelle forskjeller, men å endre den sosiale rangen og gi autoritet til de marginaliserte gruppene i samfunnet. Det vil utjevne sosial ulikhet og urettferdighet som finnes i samfunn over hele verden (Cai, 2002, s. 7). Gjennom å lese flerkulturell litteratur blir leseren nødt til kritisk å analysere og identifisere utfordringer og problemer knyttet til både kulturelle og etniske forskjeller (Cai, 2002, s. 134). Norge er et land hvor det historisk sett har vært snakket ett språk av majoriteten av innbyggerne, mens et fåtall har snakket flere språk. Innbyggerne har altså tilhørt en homogen masse som bruker det samme språket. Arizpe (2014, s. 27) poengterer at bilingvale mennesker er normen, og ikke unntaket. Dette viser betydningen av flerkulturell litteratur, da det bidrar til å inkludere flere elever og barn, og kan bidra til at disse deler sine egne livserfaringer (Arizpe, 2014, s. 28).

Edward Said sitt verk om orientalisme og fremstillingen av den Andre, har gitt muligheter for å se på kulturelle, etniske og politiske maktstrukturer med et skarpere blikk (Said, 1985). Flerkulturell litteratur kan bidra til at flere elever føler seg inkludert, satt pris på og sett. Ideelt sett vil det å arbeide med kulturmøter i litteraturen bidra til inkludering, og forebygging av stereotypier og fremmedfrykt. Det er viktig å presisere at det også er mulig at elever føler seg annerledes og mer utskilt fra klassen enn tidligere. Med andre ord kan elever oppleve å føle seg mer inkludert, mens andre oppleve at de føler seg mer som «de Andre». Det finnes dog ingen fasit på hvordan litteraturen kan brukes til dette formålet om økt inkludering og mangfold i litteraturundervisningen (Cai, 2002, s. 117). Elevene som sitter i norske klasserom har tanker om litteraturundervisning, og har ideer om hva som fungerer for deres læring. Ved å la elevene dele egne tanker og refleksjoner, kan det muligens føre til at enkelte elever føler seg mer delaktig og sett, og dermed med inkludert i undervisningen. I tillegg kan det gi flere majoritetselever anledning til å vite noe om hvordan det er å tilhøre en minoritetskulturer, og dermed et utvidet perspektiv.

Et paradoks som er interessant i forbindelse med begrepet flerkulturell litteratur, er at det er stor variasjon innenfor sjangeren, men selve andelen med flerkulturelle bøker er lav (Cai, 2002, s. 19). Cai har laget en fremstilling av disse ulike variasjonene. Han kaller det klassifisering av flerkulturelle bøker. Denne klassifiseringen deler han opp i tre hovedkategorier: *Klassifisering basert på innhold og ønsket publikum, klassifisering basert på kulturell spesifitet og klassifisering basert på geografiske og kulturelle grenser*. Innenfor disse

hovedkategoriene har han listet opp ulike typer bøker. Det er imidlertid viktig å tenke over konteksten Cai skriver i. Han er preget av et samfunn hvor hudfargen har større betydning enn den har i Norge. Dette synliggjøres i språkbruken i klassifiseringen som følger.

Klassifisering basert på innhold og ønsket publikum –

Sosial bevissthet-bøker (min oversettelse) har sin målgruppe i hvite barn, og laget for å bevisstgjøre, og for å utvikle en viss sosial samvittighet. Disse bøkene er skrevet for å motivere til empati og sympati for afroamerikanerne. Bøkene er skrevet av etnosentriske, og ikke fra et afroamerikansk perspektiv (Cai, 2002, s. 20-21).

Melting-pot-bøker fremstiller at den eneste forskjellen mellom mørkhudete og hvite er hudfargen. Leseren får vite om hudfargen kun ved å se på illustrasjonene. Bøkene tematiserer ofte vennskap på tvers av hudfarge, og kan kritiseres for å ignorere det unike med den afroamerikanske historien og dens rasistiske utfordringer. I tillegg er bøkene skrevet i et assimileringsspektiv fra forfattere som tilhører majoritetsbefolkningen (Cai, 2002, s. 21).

Kulturelt bevisste bøker har som formål å vise den unike afroamerikanske historien. Mange av bøkene er tematisert på en måte som gjør at afroamerikanske barn skal oppnå større forståelse for egen historie. I denne kategorien finnes både afroamerikanske og hvite forfattere. Cai påpeker likevel at de mest suksessrike er de som er skrevet av minoritetene, og at disse bøkene ofte har en høyere verdi enn både sosial bevissthet-bøker og melting pot-bøker (Cai, 2002, s. 21-22).

Klassifisering basert på kulturell spesifitet –

Kulturelt spesifikke bøker handler om å vokse opp i en spesifikk, kulturell gruppe og tar opp spesielle kulturelle aspekter ved den. Eksempelvis livsstil, språk, familierelasjon, religion, verdier, holdninger og atferd (Cai, 2002, s. 23).

Generisk amerikanske bøker omhandler medlemmer av minoritetsgrupper, men detaljene er utelukket eller for få til å definere karakterene. Det som skiller karakterene fra hverandre er hudfargen, og bøkene tematiserer generiske opplevelser alle amerikanere opplever (Cai, 2002, s. 23).

Kulturelt nøytrale bøker omhandler fargede mennesker, men tematiserer noe helt annet. Disse bøkene gir dermed ikke innsikt til kulturer, men fremhever de kulturelle likhetene. Formålet er å sette pris på kulturelt mangfold (Cai, 2002, s. 24-25).

Klassifisering basert på geografiske og kulturelle grenser –

Verdenslitteratur referer til litteraturer om og fra kulturer som ikke er den dominante, vestlige (Cai, 2002, s. 25-27).

Krysskulturell litteratur tematiserer interrelasjonelle forhold mellom kulturer. Begrepet indikerer at mellom kulturene, mellom forfatterens egne kulturelle perspektiv og det kulturelle perspektivet forfatterne skriver om finnes et gap som bør overkommes (Cai, 2002, s. 27-29).

Parallell kulturell litteratur kjennetegnes ved at forfatterne kommer fra parallelle kulturelle grupper. Gruppene eksisterer side om side, men den ene har mer utspredning, makt og større sosial rolle enn den andre. Bøkene beskriver hvordan selvbildet utvikles som et resultat av opplevelser, og å bli akkulturert og sosialisert innenfor de kulturelle gruppene. Formålet med bøkene er å vise karakteristikker og det unike ved en kultur. Bøkene er ofte skrevet av personer som selv er innenfor en av disse parallelle gruppene. Cai argumenterer for at denne typen flerkulturelle bøker er den viktigste komponenten hvis målet er å virkelig forstå og lære verdien av flerkulturell litteratur (Cai, 2002, s. 29-31).

2.1.1 Hvorfor er *Skylappjenta* flerkulturell, og i hvilken kategori kan boka plasseres i?

Cai (2002, s. 3-5) har utarbeidet og definert to ulike definisjoner på flerkulturell litteratur. Den ene er en litterær definisjon, og den andre er pedagogisk. Den litterære definisjonen innebærer litteratur som omhandler et flerkulturelt samfunn. Det kan både være et eksplisitt samfunn i boka, eller at leserne er fra en annen kultur og de da leser boka flerkulturelt. Den pedagogiske definisjonen tar ikke utgangspunkt i et enkelt verk, men flere verk som har brutt med hovedtendensene i litteraturen. Verkene har altså gjort litteraturen mer pluralistisk, og dermed flerkulturell. I tillegg kvalifiseres bøker som flerkulturelle hvis de tematiserer annet enn kun hvite (non-white) kulturer (Cai, 2002, s. 4-5). Sistnevnte er et resultat av segregering og diskriminering i USA. På bakgrunn av definisjonene er *Skylappjenta* flerkulturell: *Skylappjenta* er flerkulturell fordi boka beskriver en ikke-norsk kultur. Boka brøt med hovedtendensene i barne- og ungdomslitteraturen på tidlig 2000-tallet. Tendensene som fantes i barne- og ungdomslitteraturen, hadde i 2009 begynt å bli påvirket av flerkulturelle innslag

(Birkeland et al., 2018, s. 478), og *Skylappjenta* var et av de innslagene. I tillegg har Haq har bakgrunn fra den pakistanske kulturen, og dermed er den pakistanske kulturen som beskrives i *Skylappjenta* skrevet med det Cai kaller et «insider-perspektiv». Dette perspektivet regnes for å være autentisk, fordi forfatterne skriver om en kultur de er en del av (Cai, 2002, s. 37-38).

Bildeboka om jenta som står i brytningen mellom barndommen og voksenlivet, mellom en stiv og kulturelt planlagt fremtid, og en usikker og ny fremtid hører til i flere av kategoriene til Cai. Krysskulturelle bøker kjennetegnes ved at forholdet mellom kulturer blir tematisert. Bøkene indikerer at det finnes et gap mellom forfatternes egne kulturelle perspektiv, og det kulturelle perspektivet de skrives om som bør overkommes (Cai, 2002, s. 27-29). Dette beskriver *Skylappjenta*, og boka kan derfor klassifiseres som **krysskulturell litteratur**. Jentas identitetsutvikling preges av fastsatte, tradisjonelle rammer som virker tyngende, og hvordan det er å leve i et samfunn som ikke tilrettelegger for livsstilen. Boka gir likevel lite innsikt i tradisjoner, levesett og andre kulturspesifikke elementer ved den pakistanske kulturen. *Skylappjenta* tilhører samtidig kategorien **kulturelt spesifikke** bøker, fordi den skildrer hvordan det er å vokse opp i en spesifikk kulturell gruppe. Boka tematiserer holdninger, verdier, familierelasjoner og atferd, som er kjennetegn for kategorien. *Skylappjenta* inneholder et viktig budskap om hvordan det er å vokse opp i et samfunn hvor det er vanskelig å finne sin egen plass. Cai argumenterer for at kulturelle spesifikke bøker burde hatt en mer fremtredende rolle i det flerkulturelle pensumet med formålet om å promotere forståelse av ulike kulturer (Cai, 2002, s. 25). *Skylappjenta* viser et bilde på hvordan det kan oppleves å vokse opp i en minoritetskultur i et samfunn preget av majoritetskulturen, og dermed er *Skylappjenta* et bilde av hvordan en del minoritetsungdom opplever barne- og ungdomstiden i dag.

2.2 Kulturmøter i litteraturen

Per Thomas Andersen holdt i 2011 et foredrag for studenter i nordisk ved NTNU. Dette foredraget ble til en artikkel som ble publisert i *Norsklæraren*. Artikkelens navn, *Hvorfor trenger vi skjønnlitteraturen i skolen?*, beskriver innholdet godt. Andersen (2011, s. 16) innleder artikkelen med å skrive om hvordan litteraturen har vært et nasjonaldannende prosjekt i Norge. Han beskriver at litteraturen var et viktig instrument i den nasjonale identitetspolitikken (Andersen, 2011, s. 16). Dette har senere blitt en del av norsk kulturarv, og dette vet vi blant annet fordi grunnskoleelever og videregående elever fortsatt har navn som Ibsen, Kielland, Skram og Wergeland på pensum til eksamen. Andersen (2011, s. 17)

poengterer at nasjonen tidligere var den naturlige beholderen for verdier, kunnskap og ferdigheter. Dette kan stilles spørsmålstegn ved i dag, da resten av verden ligger nærmere og er mer tilgjengelig enn tidligere. Til det bruker Andersen (2011, s. 18) begrepet *dobbelt borgerskap*: vår lille verden og den store verden. I dag er det ikke lenger mulig å kun forholde seg til det særnorske og det tradisjonelle; Norge er et mye mer mangfoldig land til at staten kan være den eneste verdiholderen. Derfor blir bøker som *Skylappjenta* viktigere i større grad enn tidligere.

Cai (2002, s. 133) understreker at det er den eurosentrisk kulturelle litteraturen som fortsatt er normen. Dette bekrefter Hanne Kiil og Elise Seip Tønnessen (2013) i sin artikkel om den flerkulturelle konteksten i norsk barne- og ungdomslitteratur. Deres artikkel beskriver at interessen for kulturmøtene økt mobilitet har ført med seg, ikke har steget bemerkelsesverdig (Kiil & Tønnessen, 2013, s. 1). Hvis jeg legger sammen argumentene til Kiil, Tønnessen, Cai og Andersen, finnes gode grunner for å implementere mer flerkulturell litteratur i norskfaget. For det første fordi det er forankret i opplæringsloven at elevene skal få innsikt i kulturelt mangfold, kulturarven og fremme demokrati og likestilling (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). For det andre fordi kulturmøter, hybride identiteter og flerkulturelle utfordringer er en del av den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Cai (2002, s. 117-118) beskriver tre kulturelle grenser som kan, og bør, krysses fordi det kan føre til forandring, utvidet horisont og for å passe inn i en flerkulturell verden. Disse grensene er:

Fysiske: For eksempel når mennesker går inn i et indianerreservat.

Kulturelle: Forskjeller i tro, verdier, erfaringer, historie og tradisjon. En grense som krysses når mennesker forstår og verdsetter hva som er unikt med andre kulturer.

Indre: Denne grensen finnes inni oss, og kjennetegnes med negative følelser som frykt og fordommer, og hindrer i å forstå og verdsette andres kulturer.

Det er de indre barrierene som har ført til stereotypier fordi de har undertrykket enkelte kulturer over tid. Cai skriver at det finnes mange eksempler på hendelser hvor barn og unge lider av forhåndsdomming og fordommer av både lærere og medelever (Cai, 2002, s. 119). Å kunne reflektere over, undersøke og stille spørsmålstegn ved egne fordommer og stereotypier vil kunne føre til kryssing av kulturelle grenser. Mange mennesker lever i uvitenhet om hvordan det faktisk oppleves å være en minoritet, fordi de ikke er opplyste om disse kulturelle

grensene. Grensene hindrer mennesker i å forstå andre kulturer (Cai, 2002, s. 118). Det kan være utfordrende å bruke fantasien til å føle og oppleve undertrykkelsen andre kulturer har vært igjennom når det er fjernt fra egen virkelighet. Selv om *Skylappjenta* ikke nødvendigvis bidrar til å verdsette kulturen i boka, kan den bidra til innsikt og forståelse for andre menneskers tradisjoner, valg og livssituasjon. Hennig understreker at litteraturen er en viktig vei til kunnskap om andre kulturer (Hennig, 2017, s. 39). I tillegg poengterer Hennig (2017, s. 29) at litteratur er en viktig del av sosialiseringen, utviklingen, oppdragelsen og danningen til mennesker.

For å kunne se verden fra andres synsvinkler trengs øvelse (Andersen, 2011, s. 22). Andersen (2011, s. 19) beskriver følelser og utvikling av empati som noe av det absolutt viktigste elever lærer og utvikler på skolen. «*Brute facts*» er et begrep som er utfordrende å oversette med sin fulle mening til norsk. Begrepet beskriver mangelen på kunnskap om noe, og i denne sammenhengen vil det si om kulturer og tradisjoner. Stereotypier og fordommer videreføres fordi forfatteren har mangler autentisk kunnskap om kulturen eller tematikken. Altså mangler forfatteren kunnskapen som kreves for å hindre at stereotypier og fordommer videreføres i litteraturen (Cai, 2002, s. 43-45). Det gjør at forfatterens fantasi, og kunnskap, legger begrensninger på de litterære valgene. Dette kan føre til at kulturell unøyaktig informasjon eller feilinformasjon blir ført videre i litteraturen. Derfor understreker Cai viktigheten av at forfattere bør utvikle en spesifikk bevissthet om den gitte kulturens virkelighet før hen skriver om den (Cai, 2002, s. 48).

Begrepet «empowering» kan vanskelig oversettes med sin fulle og rette betydning til norsk. Et begrep som kan brukes er *myndiggjøring*. Myndiggjøring innebærer å styrke en persons bevissthet om hva som er rett og galt, og bruke det i det virkelige liv (Cai, 2002, s. 134-136). Dette er en funksjon som er særdeles viktig i arbeidet med flerkulturell litteratur. For eksempel gjennom å lese *Skylappjenta* vil en lærer kunne myndiggjøre og bevisstgjøre elevene om hvordan det er å vokse opp med kulturelle forskjeller og andre tradisjoner enn majoriteten av befolkningen. Cai er likevel bevisst læreres ansvar for å vite hva de snakker om. Derfor mener Cai at lærere bør undervises og læres opp slik at de ikke promoterer gamle stereotypier og viderefører fordommene feilaktig. Da kan elevene oppnå, ikke bare kunnskap om ulike kulturelle forhold, men også en bevisstgjøring slik at forståelsen deres for virkeligheten og historien blir utvidet (Cai, 2002, s. 148-149).

Den litterære kanon i den norske skolen består av en rekke tradisjonsrike klassikere. Disse er skrevet av forfattere som levde i en tid som var helt annerledes enn den som er i dag. Enkelte klassikere har blitt gjort mer moderne; de har blitt aktualisert. Å aktualisere vil si at den eldre og tradisjonsrike teksten gjøres interessant og relevant i elevens virkelighet (Drangeid, 2014, s. 41). For eksempel har *Peer Gynt* blitt adaptert til en tegneserie. Det er med på å gi elevene tilgang til et eldre, litterært verk som ellers ville vært fremmed. Drangeid (2014, s. 30) påpeker at det å lese er det samme som midlertidig å flytte egoet til en annen verden. Det vil si at det viktigste skolen gjør, er å gi elevene innsyn i andres erfaring. Som for eksempel å være åpen for andre følelser og tankemåter enn ens egne. Videre stiller Drangeid (2014, s. 34-39) spørsmål ved om det er kjedelig bare å lese det man forventer, og uttrykker at elever kan oppleve det som læringsrikt og spennende å utforske andre fremmede verdener. Elevene vil naturligvis forstå teksten ut fra sin egen virkelighet. Å få tilgang til fremmede verdener er avgjørende for å bli beriket av hverandre som medmennesker og samfunnsmennesker (Drangeid, 2014, s. 34-39). Med andre ord kan elever oppleve spenning i møte med andre verdener, så lenge det tilrettelegges og de gjøres bevisste på ulike elementer ved litteraturen de leser.

Å få utbytte av det mennesker gjør, eller investerer tid i, er noe de fleste mennesker er ute etter (Drangeid, 2014, s. 31). Derfor er det naturlig å tenke at elever opplever mer mestring, tilfredshet og kunnskap når det de lærer er aktualisert, innenfor deres forestillingsevne og tilrettelagt etter nivå. Drangeid presiserer at det er viktig å huske på at eldre litteratur kan være utfordrende for elever fordi det virkelighetsbildet som er fremstilt i teksten, ikke samsvarer med deres eget (Drangeid, 2014, s. 38). Det kan trekkes paralleller fra dette til flerkulturell litteratur. Cai uttrykker blant annet at grunner til å lese flerkulturell litteratur er på bakgrunn av sosial rettferdighet og endring, og å øke bevisstheten rundt og verdsettelsen av forskjeller (Cai, 2002, s. 144). Elever som er en del av majoritetskulturen kan ha problemer med å forstå hvorfor de bør investere tid i å lese og lære mer om minoritetskulturer, fordi det er langt fra deres erfaringer. Cai (2002, s. 137-138) påpeker at en kritikk mot å undervise om temaer som sosial urettferdighet og likestilling er at elever kan være for små til å forstå det de leser. Videre skriver Cai imidlertid at det er mulig, så fremt det gjøres med en god tilnærming. Barn og unge er ikke nødvendigvis observatører i teksten de leser, men kan lære sympati av erfaringene fra de undertrykte i tekstene (Cai, 2002, s. 137-138). Drangeid bruker begreper som innlevelse og distanse når han skriver om hvordan og hvorfor lesing om fremmede verdener kan være givende og utfordrende. Eleven bør veksle mellom illusjon og

illusjonsbrudd fordi det gir rom for refleksjon (Drangeid, 2014, s. 31-34). Det er i det rommet det kan skapes diskusjoner og debatter som fører til en mer kritisk og reflektert holdning til litteraturen som leses, og gi begrunnelser for hvorfor den leses.

2.3 Norsk barnelitteratur; endelig plass til det flerkulturelle?

Det har skjedd mye i norsk barne- og ungdomslitteratur siden krigens slutt i 1945. Dette har skjedd parallelt med store forandringer og omveltninger i samfunnet. Innholdet i bøkene endret seg, og det ble skrevet flere bøker i jeg-person enn tidligere. Bildeboka er det mediet innenfor barnelitteraturen som har vokst mest de siste 50 årene. Historisk sett har bildeboka fått økt fokus på bildet, noe som har endt opp med et likeverdig samspill mellom ord og bilde. I de tidligste bøkene for barn og unge var det få bilder og illustrasjoner (Birkeland et al., 2018, s. 316-317). I ungdomslitteraturen har det skjedd tydelige endringer, i takt med samfunnets økte fokus på individet. Litteratur kjennetegnes ved at de grunnleggende spørsmålene om identitet, empati, å teste grenser, valg og eksistensielle spørsmål tematiseres i skjønnlitteraturen. Tematikken har vært lik i en lang periode, 1970-2015, men de nyere bøkene har økt fokus på selvrefleksjon og individet (Birkeland et al., 2018, s. 521-522).

Norge hadde en større arbeidsinnvandring på 1960- og 70-tallet. Det førte naturligvis til at det norske mangfoldet ble utvidet. Mange norske skoler, spesielt i storbyene, sto dermed ovenfor en rekke elever i grunnskolen med minoritetsbakgrunn (Birkeland et al., 2018, s. 478). Disse elevene hadde naturligvis ikke kjennskap til de norske folkeeventyrene eller eldre, norske forfatterne som i hovedsak beskrev norske og/eller nordiske forhold og samfunn. Disse elevene hadde, og har, ikke samme mulighet til å identifisere seg med hovedpersonene i en rekke litterære verk som ble brukt, og brukes, i skolen. Minoritetselever har dermed ikke den samme muligheten til å skaffe seg den kulturelle kompetansen barn får gjennom å være deltakende i et samfunn gjennom hele prosessen fra barn til voksen. Kulturell kompetanse opparbeides gjennom å lese bøker, høre fortellinger og sanger, se TV og lære om og delta i en kulturs tradisjoner. For å beskrive hvordan dette kunne oppleves skrev Hadia Tajik, i en antologi, tilbake i 2001 at «Den første generasjonen flerkulturelle, mørkhudede nordmenn er i ferd med å vokse opp i dag uten klart definerte roller å tre inn i» (Tajik, 2001). All litteratur som tar for seg kulturmøter, har etter hvert fått plass i det norske litteraturlandskapet (Birkeland et al., 2018, s. 480). Edward Said (1985) sitt verk om orientalisme og fremstillingen av den Andre, har gitt muligheter for å se på kulturelle, etniske og politiske maktstrukturer med et skarpere blikk. Om *Skylappjenta* skriver Birkeland et al. (2018, s. 483)

at bildeboka tar for seg identitet som en prosess, og ikke noen stabil tilstand. Hovedpersonen er en representant for en ny tids helt, ettersom hun står helt alene og tar tak i egen skjebne ved å trosse fastsatte kulturmønstre.

«Frå 2015 finst eit meir grunnleggjande håp om at det fleirkulturelle Norge for alvor skal prege litteraturen» (Birkeland et al., 2018, s. 485). Status i dag er at enkelte verk som kan defineres som flerkulturelle har blitt kritikerrost og tatt bestselgerlistene med storm. Det har i tillegg kommet en ny læreplan som tilrettelegger for dybdelæring, og dermed mer tid med hvert emne (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kanskje læreplanen kan bidra med økt trening på refleksjon, og å ha kritisk blikk på hvordan kulturmøter i litteraturen fremstilles og oppleves.

2.4 Litteraturteori

Denne oppgaven ønsker å belyse elevenes perspektiv på *Skylappjenta*. Det vil si at oppgavens valgte metoder undersøker hvordan elevene skaper mening i bildeboka. Leserorientert litteraturteori er et paraplybegrep som vektlegger leseren og/eller leseprosessens betydning for meningsskapingen i et litterært verk. Claudi utdyper at leseorienterte teoretikere fokuserer på lesningen, mot den sosiale og historiske sammenhengen lesningen skjer i, og med de erfaringene leseren har i møtet med teksten (Claudi, 2013, s. 111). I boka «*Litteraturteori*» redegjør Claudi for to retninger innenfor leseorientert litteraturteori. Resepsjonestetikken stammer fra Tyskland og Konstanz-skolen. Resepsjonestetikken ønsker å teoretisere hvilke faktorer som styrer hvordan tekster mottas og forstås. Hovedspørsmålet dreier seg om betingelsene og rammene for forståelsen og fortolkningen av litteratur. I den tyske resepsjonestetikken brukes begreper som *forståelses-* og *forventningshorisont*.

Forståelseshorisont beskriver at forståelsen dannes av fortolkerens fordommer (Claudi, 2013, s. 112). Videre beskriver Claudi (2013, s. 113) forventningshorisont som den spesifikke horisonten et litterært verk forstås innenfor. Leserresponsteorien er av angloamerikansk avstamning. Den er opptatt av rammene leseren befinner seg innenfor når den møter og tolker en tekst.

Wolfgang Iser utviklet en teori om estetisk respons, hvor han forsøker å forklare hvordan meningen skapes mellom tekst og leser, og at meningen blir etablert i leseprosessen (Iser, 2006, s. 56). Iser (2006, s. 64) snakker om *ubestemtheter* eller tomrom i teksten som leseren blir invitert til å fylle for å skape mening. Disse begrepene som ble nevnt, er relevante for

denne oppgaven fordi elevene skaper mening under høytlesningen, i loggskrivningen og i gruppeintervjuene. Hvordan skaper elevene mening i *Skylappjenta*? Hvordan forstår og tolker de ulike elevene verbalteksten, og samspillet mellom bilde og tekst?

Leserresepsjonsteorien er preget av Jonathan Culler, som understreker at forståelse av tekst avhenger av det sosiale systemet leseren deltar i. Det sosiale systemet kan beskrives som et system av litterære konvensjoner. Det er konvensjonene som gir teksten mening, og når teksten forflytter seg mellom systemene åpner nye fortolkningsmuligheter (Culler, 2002, s. 135). Det forutsetter litterær kompetanse. I denne sammenhengen innebærer litterære kompetanse å kjenne til litteraturens og litteraturlesningens konvensjoner (Culler, 2002, s. 189). Videre beskriver Culler (2002, s. 134) at verk som utfordrer sjangeren ved å bryte konvensjonene, kan gjøre det vanskelig å forstå teksten for leseren.

Fortolkningsfellesskap er et annet begrep som er relevant for denne oppgaven. Mannen bak begrepet er Stanley Fish. Fish sitt fortolkningsfellesskap beskriver at situasjonen mennesker møter ytringer (tekst) i avgjør tolkningen, ikke ytringen i seg selv. Ulike fortolkningsfellesskap gjør at mennesker møter tekster med forskjellige fortolkningsstrategier. Det vil si at dersom et menneske ikke kjenner til normene i et bestemt fellesskap det befinner seg i, vil forståelsen være styrt av normene som finnes i et kjent fellesskap (Fish, 1980, s. 16). I forbindelse med minoritetsspråklige elever kan dette forklare hvordan og hvorfor elevene forstår tekster annerledes enn elevene som har bodd i Norge hele livet.

2.5 Leserformasjon og sjanger

Geir Hjorthol har gått nærmere inn på forholdet mellom sjanger og leser. Et begrep som tar for seg det er *leserformasjon*. Hjorthol beskriver at leseformasjonen er det som bestemmer forholdet mellom leseren og teksten, i gitte lesevilkår. Lesere er ulike, og har ulike leseerfaringer. Derfor er utgangspunktet at lesningene (av tekster) også varierer (Hjorthol, 1995, s. 120-121). Hennig (2017, s. 23) understreker at ulike lesere vil lese tekster forskjellig. Teksten gir likevel klare føringer og begrensninger, og lesere kan ikke fylle tomrommene i teksten helt fritt. Tomrommene aktiverer en forestillingsevne hos leseren (Hennig, 2017, s. 22-23).

Hjorthol presenterer to forståelser av hva en sjanger er, i tillegg til hvilke måter sjanger har endret betydning og innhold gjennom ulike epoker i den moderne tidsalderen, altså fra 1800-

tallet og fremover. Blant annet fremmer han at sjangre er umulige å bestemme definitivt, fordi tekstene er bundet sammen av intertekstuelle tegn og diskurser. Derfor mener Hjorthol det kan stilles tegn ved alle sjangerdefinisjoner. I tillegg understreker Hjorthol at det ikke er mulig å se på forsvunne eller nye sjangre uten å sette sjangrene i en historisk kontekst (Hjorthol, 1995, s. 109).

Sjangrenes meningsfunksjon er ikke fast bestemt på forhånd, men endrer seg med historien og nye, sosiale kontekster. Det betyr at en tekst innenfor en gitt sjanger har en annen betydning hvis den leses i dag, enn hvis den hadde blitt lest på slutten av 1800-tallet. Grunnen til at sjangerdiskusjonen er relevant i denne oppgaven handler om bokvalget, og hvilken sjanger elevene forventer å lese og tolke når de ser og leser bakpå *Skylappjenta*. Bakpå bokomslaget står det at boka er en fabel, men boka gir likevel et inntrykk av å være et eventyr fordi handlingen er gjenfortelling av *Rødhetten og ulven*. Khateeb (1995, s. 122) skriver at *Skylappjenta* har eventyrsjangerens grunnstruktur. Hvilken sjanger elevene tror de leser, kan derfor være av betydning for tolkningen og meningsskapingen de gjør underveis i lesningen, men også i etterkant under loggskrivning og intervjuing. Det handler om forholdet mellom sjangerforventninger elevene måtte ha, og hva som er sannsynlig. Allerede bestemte oppfatninger av hva som er mulig, plausibelt og sannsynlig for en gitt sjanger er det som skaper sjangerforventningene (Hjorthol, 1995, s. 122).

2.6 Teori om bildebøker

En bildebok består av modaliteter. En modalitet er en meningsbærende uttrykksform, og en bildebok består naturligvis alltid av bilder (Bjorvand, 2014, s. 130). For eksempel er både verbalteksten og bildene modaliteter. I video er lyd en annen modalitet. Det er samspillet mellom bildene og verbalteksten som utgjør bildebøkens spennende mening. Bjorvand (2014, s. 130) understreker at en bildebok ikke er en bestemt sjanger eller teksttype, fordi det er et medium som kan inneholde mange ulike sjangre. I tillegg påpeker Bjorvand at skrift og bilder har ulike muligheter og begrensninger, og sammen formidler de mer enn hva som hadde vært tilfellet hver for seg (Bjorvand, 2014, s. 136).

Dagens samfunn er gjennomsyret av bilder og visuelle uttrykk, spesielt for de yngre generasjonene. Åse Marie Ommundsen stiller spørsmålsteget ved om mennesker i dag lever i et såkalt bildesamfunn hvor bildet dominerer verbalteksten (Ommundsen, 2018, s. 151).

Bildebøker er godt egnet til tilpasset opplæring fordi alle elever kan bidra uavhengig av nivå, alder og språkkunnskaper. Det vil si at barn og yngre lesere kan skape mening i en bildebok ved å se på bildene. En eldre og mer erfaren leser vil ofte lese verbalteksten før bildene. Ved å lese på den måten vil bildene komplementere teksten, og ikke motsatt. I skolebøker fra 1800- og tidlig 1900-tallet var det ikke særlig mange bilder i bøker for barn. Det har kommet stadig flere bilder inn i lærebøkene med tiden, men de har hatt ulikt formål. De kan ha vært der for å illustrere teksten, av estetiske grunner eller dekorasjon. Dette henger sammen med at det har vært en slags felles forståelse om at bilder er unødvendig med en gang elevene har knekt lesekode (Arizpe, 2014, s. 29).

Modal affordans er et begrep knyttet til de mulighetene og begrensningene de ulike måtene å uttrykke seg på innehar. Ord og bilder har ulik affordans, fordi de kan fortelle leseren noe annet enn det som står i verbalteksten eller er tegnet. Ommundsen vektlegger at bildene har en utvidende funksjon (2018, s. 155). Elevene kan dra nytte av sine erfaringer med video, film og dataspill i arbeidet med bildebøker. Kompetansen elevene får av å arbeide med andre visuelle medium kan overføres til andre. Visuell literacy kan beskrives slik: literacy + visuelle tegn. Visuelle tegn kan eksempelvis være bilder. Arizpe (2014, s. 28) understreker at visuelle tegn er preget av konteksten de er laget i. Konteksten kan være sosial, historisk og ideologisk. Visuelle tegns affordans gjør at bildebøker og grafiske noveller kan gi andre meningsmuligheter og begrensninger enn skrift. Ordløse og grafiske bøker virker eksempelvis spesielt bra til observasjon av hvordan leserne skaper mening gjennom ulike strategier. I tillegg til å være nyttig for å oppøve literacy og andre lingvistiske ferdigheter, kan bildebøker og grafiske noveller være en inngang til mer avanserte og utfordrende temaer (Arizpe, 2014, s. 28).

Elevene kjenner ofte til at et bilde kan fortelle mer enn det som blir eksplisitt skrevet i en tekst. Bildebøkens affordans gjør at mange bildebøker kan være interessante for både den erfarne, voksne leseren, og den uerfarne barneleseren. Ofte brukes begrepet allalderbøker om disse bøkene. Bildebøkene kan inneholde mange temaer og ulik grad av kompleksitet slik at de passer for ulike lesenivåer (Bjørvand, 2014, s. 129). Bildebokas modale affordans gjør at den fungerer godt for flere typer lesere, da forfatteren og illustratøren kan legge ved komplekse og mindre komplekse aspekter i en og samme bok. Bildebøkens mening skapes i en hermeneutisk prosess, også kalt for en hermeneutisk sirkel. En hermeneutisk prosess er å lese detaljer for å forstå helheten, og helheten for å forstå detaljene. Det er derfor det kalles en

hermeneutisk sirkel. Det er detaljene og helheten som sammen skaper meningen teksten er ment å ha. Bjorvand (2014, s. 131) skriver at det er i møtet mellom tekst, bilde og leser at bokas egentlige tekst oppstår. For eksempel vil bildene i en bildebok kunne gi verbalteksten en ny eller bredere betydning, og verbalteksten vil gi mening til bildene. I den forbindelse er begrepet forståelseshorisont relevant å nevne. Forståelseshorisont handler blant annet om leserens livserfaringer, nivå og leseerfaring (Claudi, 2013, s. 113).

2.6.2 Hvorfor falt valget på en bildebok?

Ei bildebok krever at eleven aktivt deltar i leseprosessen gjennom å lese bildene og tolke samspillet mellom verbaltekst og bilde. Ikonoteksten er begrepet som brukes om dette samspillet (Ommundsen, 2018, s. 151-153). I oppslagene i *Skylappjenta* komplementerer bildene verbalteksten, og motsatt. Ulike elever vil legge merke til, og tolke ulike elementer og symboler basert på interesse, kulturell bakgrunn, lesekompetanse og leseforståelse.

Arizpe har definert seks fordeler med bildebøker:

- 1) Utvikling av visuell literacy.
- 2) Muligheten for å motivere og engasjere alle lesere.
- 3) Økning i engasjement for elever.
- 4) Muligheten til å utvikle kritisk literacy.
- 5) Diversitet og inkludering.
- 6) Utgangspunkt for diskusjoner om sosial rettferdighet i klasserommet.

(Arizpe, 2014, s. 33).

Disse seks fordelene finnes ikke i like stor grad i alle bildebøker. For eksempel finnes bildebøker som skildrer sosial rettferdighet, og andre inkludering. Likevel kan ei bildebok være et utgangspunkt for undervisning eller diskusjoner om vanskelige temaer med yngre elever og barn. I den situasjonen er elevenes erfarings- og forståelseshorisont rammene for undervisningen. Det finnes bildebøker helt uten verbaltekst, og om disse sier Arizpe at leseren må ta enda mer aktiv rolle, og er nødt til å ta med seg personlige erfaringer gjennom boka (Arizpe, 2014, s. 35). En bildebok kan være en såkalt allalderbok. Det vil si at innholdet passer til voksne, barn og ungdommer fordi det inneholder elementer som appellerer til flere aldersgrupper (Bjorvand, 2014, s. 129). De ulike elementene gjør at ei bildebok kan gi mening og læringsutbytte til både barn og voksne.

2.7 Intertekstualitet

Skylappjenta er en bildebok hvor intertekstualiteten realiserer en del av bokas fulle meningspotensial. Julia Kristeva brukte begrepet i «*Ordet, dialogen og romanen*» allerede i 1969. Da beskrev hun intertekstualitet slik: «*Enhver tekst er konstruert som en mosaikk av sitater, enhver tekst er en absorpsjon og en transformasjon av en annen*» (Kristeva, 1986, s. 37). I bildebøker er det ikke uvanlig at leseren kan finne intertekstuelle referanser til andre bøker og sjangre innenfor litteraturen. Skardhamar presiserer at leseren er nødt til å aktivere kombinasjonsevnen sin for å finne ut av disse referansene (Skardhamar, 2005, s. 36). Derfor kan det være fruktbart å lese mange tekster og bøker for å opparbeide seg et godt grunnlag for å avdekke intertekstuelle referanser. Det være seg i en bildebok eller en roman. I forbindelse med begrepet intertekstualitet finnes begrepet *intertekster*. Intertekster er tekstene den nye teksten henter sitater, allusjoner eller gjenklang fra (Skardhamar, 2005, s. 37). I *Skylappjenta* er eventyrene om *Rødhette*, *Espen Askeladd* og *Rapunsel* tydelige intertekster for en erfaren leser, eller en leser som kjenner til den norske kulturarven (Kiil & Tønnessen, 2013, s. 5-7). Det som, ifølge Skardhamar, er mest interessant med begrepet intertekstualitet, er at intertekstene som brukes i et verk kan ha meningsskapende funksjon. Det vil si at budskapet i tidligere tekster kan tilføye mening i den aktuelle teksten. Dette kan skje på flere måter: Den ene måten er at den nye teksten gjentar, forandrer litt, er enig med den tidligere teksten og legger til noe av sitt eget. Den andre måten er å motsi ved å la teksten ligne på overflaten, men snu forgjengerens tekst på hodet eller speilvende dem, ironisere eller parodierte dem slik at de får en annen betydning (Skardhamar, 2005, s. 35-39).

Den intertekstuelle referansen til *Rødhette og ulven* er enkel å tolke for en leser som er kjent med eventyret. *Skylappjenta* refererer til eventyret når moren sender henne av sted til den syke bestemoren med en fylt matkurv. På veien møter hun fristelser, men finner omsider frem til bestemoren. Vel inne hos bestemoren møter hun en skummel skikkelse. Referansene til eventyrene om Askeladden er tydeligst gjennom karakteren Normann. Han tilbyr å vise henne deler av en hittil nokså ukjent verden. Normann roper i tillegg ordene «*jeg fant, jeg fant*» som er et direkte sitat fra eventyret *Askeladden og prinsessen som ingen kunne målbinde* (Kiil & Tønnessen, 2013, s. 7). Referansen til *Rapunsel* er synlig fordi den fortellingen handler om farene som lurte når ei ung jente, på egenhånd, skal begi seg ut i verden. *Skylappjenta*, i likhet med *Rapunsel*, skjermes fra alle verdens fristelser og farer. *Rapunsel* i tårnet og *Skylappjenta* i huset sitt. *Rapunsel* har et langt og vakkert hår som blir tolket som lengsel etter et annet og mer fritt liv. Det samme er de lange flettene til *Skylappjenta* et symbol på (Kiil & Tønnessen,

2013, 4-6). Mange av de intertekstuelle referansene i *Skylappjenta* er ikke skrevet i verbalteksten, og poengterer dermed hvilken rolle bildene har i å tilføre mening til budskapet. Det viser at boka blir mer spennende og interessant dersom leseren vurderer på samspillet mellom modalitetene, og hvordan de utfyller hverandre, og dermed gir leseren muligheten til ny meningsskaping.

Ifølge Ahmed Khateeb er *Skylappjenta* en fortelling om hvordan identitetskonstruksjon påvirkes av å vokse opp midt i kulturelle grenseland (Khateeb, 2018, s. 288). Khateeb påpeker at *Skylappjenta* har eventyrsjangeren som grunnstruktur, men at den brytes. Like fullt er det en intertekstuell referanse det er interessant å se om yngre lesere av boka tolker. For eldre lesere vil dette være en tydelig referanse til de kjente folkeeventyrene. Videre skriver Khateeb at flere av karakterene har kompliserte personligheter, også kalt hybrid identitetskonstruksjon. For eksempel karakteren Normann som både er helt og hinder. Han kommer Skylappjenta til unnsetning da hun er inni kofferten på vei til «*Langtvekkistan*», men et hinder da han bare går fra henne da hun faller av skiene hans. Haq og Skandfer (2009) reiser problematikken om skillet mellom «*oss og de Andre*» gjennom at Normann kaller Skylappjenta «eksotisk» reiser (Khateeb, 2018, s. 292-297). Skylappjenta selv har en hybrid identitetskonstruksjon; hun beskrives først som fremmed i Norge, men med et sterkt ønske om utforskning. Det er tydelig at familien vil holde henne innenfor de tradisjonelle rammene fra hjemlandet. Blant annet ved å gi henne skylapper og ønsket om å gifte henne bort til en fra hjemlandet. Ifølge Khateeb (2018, s. 292) er boka en beskrivelse av en gradvis frigjøring fra strenge, kulturelt bestemte rammer.

2.8 Oppsummert – hvorfor falt valget på *Skylappjenta*?

Skylappjenta blir brukt som utgangspunkt for loggskrivningen og gruppesamtalen av flere årsaker. Boka inneholder flere elementer som er relevante for oppgavens problemstilling og hensikt. Hovedsakelig var det tematikken om kultur, identitetsproblematikk og hvordan det er å være i brytningen mellom to kulturer som var utslagsgivende for valget. Andre elementer som er interessante med tanke på problemstillingen er intertekstualitet, språk, visuelle metaforer og illustrasjonene som komplimenterer verbalteksten, og omvendt. Dette er norskfaglige verktøy elever bør kjenne til, ha kompetanse om og kunne bruke selv. Derfor kan høytlesingen og loggskrivningen gi elevene læringsutbytte, selv om det ikke bidrar til primærmaterialet i oppgaven.

Artikkelen til Kiil & Tønnessen (2013) inneholder en bred analyse av flere elementer i boka. Blant annet intertekstualiteten, hjemme – borte – hjemme-oppbyggingen, kvinnelige protagonister, Saids orientalisme, kulturforskjeller og identitetsproblematikk (Kiil & Tønnessen, 2013). Kiil og Tønnessen (2013, s. 16-17) konkluderer med at bildebokas viktigste bidrag er spenningene og motsetningene i den, som skaper et fortolkningsrom hvor leseren selv kan utforske ulike identitetsbilder. Med andre ord har Kiil og Tønnessen gått i dybden på et analytisk nivå. Det er lite tvil om at Kiil og Tønnessen går i dybden i sin analyse. Likevel er det skrevet lite om elevenes perspektiv på boka, og det er dette perspektivet jeg ønsker å grave dypere i. Dermed blir ikke denne oppgaven nok en analyse av alle *Skylappjenta* muligheter i (litteratur)undervisning, men et forsøk på å rette blikket mot de som boka ofte presenteres for, og brukes av.

I artikkelen om flerkulturalitet i *Skylappjenta* kommenterer Kiil og Tønnessen hva norsk barne- og ungdomslitteratur tidligere har tematisert. Kiil og Tønnessen kommenterer at litteraturen i stor grad har dreid seg om norske miljøer, og vist liten interesse for kulturmøtene en mer globalisert verden har ført til. *Skylappjenta* blir i denne sammenhengen nevnt som en av bidragsyterne til å snu denne trenden (Kiil & Tønnessen, 2013, s. 1). Dette er naturligvis noe av bakgrunnen for valget av nettopp denne bildeboka. Bokas skildringer av familierelasjoner og identitetsproblematikk kan bryte med majoritetselevenenes forventninger. Det er en av årsakene til valget. En annen grunn er de intertekstuelle referansene som leseren finner i boka. For eksempel at boka er en gjenfortelling av *Rødhetten og Ulven*, og at karakteren Normann skal ligne en Espen Askeladd-figur. Språket i *Skylappjenta* har karakteristikk fra eventyrsjangeren, som vil være kjente for majoriteten av elevene. Det blir interessant å se om elevene kobler disse intertekstuelle referansene, og likheten med den kjente eventyrsjangeren.

Bakgrunnen for valget av bok, handler i tillegg om finne ut om elever kjenner seg igjen i karakteren *Skylappjenta*, og eventuelt hvorfor. Det kan være en inngang til å prate om fordommer, stereotypier og andre utfordringer og problemstillinger elever møter hver dag. Det blir særdeles spennende å se om elevene avdekker fordommene og stereotypiene i boka, eller om den er for avansert og utfordrende. Dag Skarstein (2005, s. 145) bruker begrepet *inferens* til å beskrive prosessen hvor leseren trekker slutninger om forhold som ikke er eksplisitt brukt i teksten. Hvis elevene ikke innehar den aktuelle kulturelle kunnskapen boka

bruker til symbolikk, kan de heller ikke trekke de nødvendige referansene, noe som igjen kan føre til at budskapet i boka ikke blir forstått. Dette kan spesielt gjelde minoritetslevende som ikke er oppvokst med eventyr om *Askeladden*, *Rødhetten* og *Rapunsel*. Disse hullene, som er underforstått informasjon, tettes av sosiokulturell kunnskap (Skarstein, 2005, s. 145). All tekst er avhengig av, og forutsetter, et mentalt bidrag. Det er fordi teksten i seg selv ikke gir den sammenhengende og meningsfulle fremstillingen den er ment å ha. Det er leserens erfarte virkelighet og kontekst som utgjør om teksten oppleves meningsfull (Drangeid, 2014, s. 69). Med andre ord finnes det elever som ikke innehar konteksten som kreves for å forstå budskapet i tekster de leser. Hvilke elever som sliter med utfyllingen og forståelsen avhenger selvsagt av hva som er majoritetskulturen, og hvem som tilhører den. *Skylappjenta* inneholder en del norske, kulturelle trekk som ikke alle elever har kjennskap til og kunnskap om. Det blir det spesielt interessant å se hva elevene tolker, og fyller inn i bokas «hull». Hvilke slutninger trekker de ulike elevene, og på hvilken bakgrunn? Dette håper jeg naturligvis at jeg får svar på i analysen av loggen og gruppeintervjuene.

Skylappjenta tematiserer identitetsproblematikk. Derfor kan ulike elever å kjenne seg igjen i henne og hennes utfordringer. Identitetsproblematikken *Skylappjenta* handler om er en prosess preget av hybriditet. Hovedpersonen er nødt til å ta stilling til mangfoldet, uten å støtte seg til en fastlagt ramme som tradisjon tidligere ga tilbud om (Kiil & Tønnessen, 2013, s. 14-16). Det identitetsarbeidet *Skylappjenta* må gjennom er et eksempel på seinmoderne identitetsarbeid, og representerer ikke den tidligere tradisjonen hvor samfunnet bestemte hvem du var. Individuer må i dag konstruere sin egen identitet ved hjelp av personlig og sosial forandring (Kiil & Tønnessen 2013, s. 12-16). Om *Skylappjenta* skriver Birkeland et al. at bildeboka tar for seg identitet som en prosess, og ikke noen stabil tilstand. Hovedpersonen er en representant for en ny tids helt, ettersom hun står helt alene og tar tak i egen skjebne ved å trosse fastsatte kulturmønstre (Birkeland et al., 2018, s. 483). Dette er en type identitetsproblematikk mange elever i norske klasserom vil, og kan kjenne seg igjen i uavhengig av kulturell bakgrunn. Derfor er *Skylappjenta* en egnet bok til denne oppgavens problemstilling og hensikt, i tillegg til å være egnet for bruk i (litteratur)undervisning. Jeg skriver litteratur i parentes, fordi bokas tematikk kan implementeres i flere fag. Eksempelvis samfunnsfag.

3.0 Metode

Dette kapitlet vil beskrive og begrunne metodevalg, og andre valg, som er gjort i forbindelse med feltarbeidet. Strukturen i kapitlet er basert på kronologi, slik at den som leser oppgaven skal oppleve at oppgaven henger sammen på en tilfredsstillende måte, og slik at det alltid vil være en rød tråd. Kapitlet består av en redegjørelse for utvalget av informanter, kvalitativ forskning, loggskrivning som metode, det kvalitative intervjuet, min rolle som forsker, forholdet mellom loggskrivning og gruppeintervju, fremgangsmåten til høytlesing, loggskrivning og gruppeintervju, oppgavens reliabilitet og validitet og forskningsetiske vurderinger. I arbeidet med denne masteroppgaven bidro barneskoleelever med tanker, refleksjoner, meninger og velvillighet. Det fører naturligvis med seg et visst ansvar, og derfor vies et delkapittel til de forskningsetiske vurderingene jeg gjorde i forbindelse med gjennomførelsen av feltarbeidet. Materialet som ligger til grunn for analysen og diskusjonen er ti logger, og tre gruppeintervjuer. Av de ti elevene som samtykket til at jeg kunne bruke loggene deres, samtykket åtte til å delta i et gruppeintervju. Gruppeintervjuene ble gjort i grupper av to og tre elever. Gruppeintervjuene varte i 42, 32 og 18 minutter. Transkriberingen endte på henholdsvis ti, sju og fem sider. Loggskrivningen ble gjennomført i forkant av gruppeintervjuene.

3.1 Utvalget av informanter

Denne masteroppgaven søker å skaffe ny innsikt om hvordan elever opplever kulturmøtet i en gitt tekst. En nødvendig presisering; masteroppgaven søker å skaffe ny innsikt om kulturmøtet fra elever *som er i en viss alder*. Det denne oppgaven ønsker å si noe om er altså på hvilke måter sjuendeklassinger tenker og reflekterer om kulturmøtet i *Skylappjenta*. En strategisk utvelgingsprosess innebærer systematisk å velge personer forskeren kjenner fra før. Et tilgjengelighetsutvalg baserer seg på at rekrutteringen til prosjektet er selvselektert. Det vil si at deltakerne er relevante i form av kunnskap eller egenskaper som passer forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018, s. 54-56). Thagaard (2018, s. 54) understreker at det ofte må gjøres et strategisk tilgjengelighetsutvalg for å rekruttere informanter. Det er basert på at eventuelle deltakere ikke melder seg hvis de er nødt til å oppsøke forskningen selv. Et problem ved tilgjengelighetsutvalg er tendensen til at personene som deltar er fortrolige med forskning, har høy utdanning og mestrer egen livssituasjon (Thagaard, 2018, s. 54-57).

Utvalget som bidro med innsikt til analysen besto av ti sjuendeklassinger fra samme klasse. Alle bidro med loggskrivningen, men kun åtte deltok i et gruppeintervju. Utvalget besto av begge kjønn. Det er flere årsaker til valget: tilgjengelighet, formål, adgang til felten og hensynet til hensiktsmessighet. Med utgangspunkt i de nevnte kriteriene måtte jeg rekruttere fra tilgjengelige deltakere, og av den grunn utføre et tilgjengelighetsutvalg. I utvelgingsprosessen forsøkte jeg å finne informanter fra flere kilder uten hell. Enkelte lærere og rektorer som ble kontaktet, på relevante trinn, responderte ikke eller kunne ikke bidra. Blant annet ble det begrunnet med koronapandemien, og utfordringer med gjennomføringen. Det førte til at jeg måtte benytte en mer selektiv og strategisk metode. Adgangen til feltet ble avgjørende for valget av informanter. Jeg er ansatt ved en barneskole, og dermed hadde jeg kjennskap til lærerne som jobbet på det aktuelle trinnet. Etter refleksjoner og rådgivning fra veileder var dette den gjenværende løsningen som kunne føre til den ønskede adgangen til feltet. Ved å bruke en kollegas klasse økte sannsynligheten for at feltarbeidet kunne bli gjennomført. Kollegaen min og jeg arbeidet ikke på samme trinn, og det gjør relasjonen vår relativt lite personlig. Klassen hadde jeg lite til ingen kunnskap om fra før, da jeg aldri hadde timer verken i klassen eller på det aktuelle trinnet.

Koronasituasjonen preger utvalget. Under utvelgingsprosessen varierte skolene mellom rødt og gult tiltaksnivå. Det gjorde det utfordrende å samle inn datamaterialet hvor som helst. Det er med bakgrunn i koronasituasjonen at jeg valgte å bruke informanter fra arbeidsplassen. Å velge arbeidsplassen som forskningsarena gjorde det mulig å bedrive forskning uavhengig av tiltaksnivå med tanke på smittevern. Det handlet om at jeg visste hva som foregikk på skolen til enhver tid, og kunne planlegge og gjennomføre forskningen i periodene med gult tiltaksnivå. Det er en fordel at jeg unngikk å reise rundt på skoler, da det kunne vært en potensiell smittefare for de involverte. Det er med bakgrunn i smittevern at jeg tok valget om kun å bruke én klasse på trinnet. Det var for å øke sannsynligheten for gjennomføringen, da det kun krevde at jeg forholdt meg til en klasse hvis tiltaksnivået skulle bli endret i løpet av datainnsamlingen.

Thagaard (2018, s. 59) skriver at utvalget er stort nok når flere deltakere ikke kan gi ytterligere informasjon. Det nås etter hvert et metningspunkt. Det er viktig å påpeke at rammene for feltarbeidet begrenses av tidsrammen for oppgaven og koronasituasjonen. I og med at deltakerne ble valgt ut fra tilgjengelighetsprinsippet, kan utvalget inneholde skeivheter. Skeivhetene kan oppstå som en følge av at de personene som ble valgt var

fortrolige med forskning, og mestrer livssituasjonen sin. I tillegg nevner Thagaard (2018, s.57) at mennesker med høy utdanning ofte er mer fortrolige med forskning, enn de som ikke har det. Elevene som deltok i prosjektet, har naturligvis ikke høy utdanning selv. Enkelte foresatte har sannsynligvis høyere utdanning, og det kunne ført til at akkurat deres barn samtykket og ønsket å delta i forskningen. Dette vil si at utvalget kunne komme til å kun representere de elevene som mestrer skolen, og livssituasjonen sin.

3.2 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning karakteriseres ved å bruke forskningsmetoder som kan føre til utvikling av forståelse for sosiale fenomener. Det kan være innblikk i hvordan mennesker opplever, reflekterer og oppfører seg i forhold til hverandre. Forskningen i kvalitative studier egner seg spesielt godt hvis formålet er å fremheve prosesser og mening som ikke kan kvantifiseres eller måles i frekvens (Thagaard, 2018, s. 15). Følgelig er dette en motsetning til kvantitativ forskning, som tar for seg forskning i større skalaer. Thagaard (2018, s. 11-12) poengterer at en karakteristikkk ved kvalitative studier er den nære kontakten som ofte etableres mellom forskeren og deltakerne i prosjektet. For eksempel gjennom deltakende observasjon og intervju. Formålet med all kvalitativ forskning er å få en dypere innsikt i menneskers opplevelser, oppfatninger og tanker om et sosialt fenomen som ikke finnes andre steder (Silverman, 2014, s. 17). Innsikten og kunnskapen denne oppgaven kan gi, er et resultat av de sosiale prosessene som pågikk, samt min fortolkning av materialet. Hvis utvalget i en kvalitativ studie hadde bestått av andre deltakere, kunne resultatet og funnene vært annerledes. Det gjelder også for denne oppgaven, noe som er viktig å huske på i analyseringen. En kvalitativ tilnærming er egnet for denne oppgaven fordi formålet er å få en dypere innsikt i hvordan elever tenker, reflekterer, tolker og skaper mening i en tekst om et kulturmøte. For å skaffe innsikten var det mest hensiktsmessig å bruke kvalitative metoder. Metodene som var mest formålstjenlige er loggskrivning og semistrukturert forskningsintervju.

Selv om en kvalitativ tilnærming egnet seg best for oppgavens formål, er det likevel enkelte elementer ved kvalitativ forskning jeg bør tenke over i feltarbeidet. For eksempel kunne deltakerne enkelt å gjøre om eller redesigne tankene eller refleksjonene sine etter hva de trodde intervjueren, altså meg, ønsket å høre (Silverman, 2014, s. 12). Dette kan naturligvis påvirke analysen med feilaktig eller unøyaktig informasjon. Silverman (2014, s. 12) argumenterer likevel for at det vil komme informativ kunnskap ut av intervjuer, selv om det er

en viss fare for at deltakerne beskriver det de tror er mest relevant. Målet med kvalitativ forskning er at deltakerne kan dele sin subjektive mening om noe, og analysen vil ta utgangspunkt i elevenes subjektive tanker og refleksjoner. Styrken til kvalitativ forskning, ifølge Silverman (2014, s. 17), er muligheten til å få innsikt i noe som ikke er tilgjengelig andre steder. Oppgavens formål er å skaffe innsikt i elevenes perspektiv på kulturmøtet i en *Skylappjenta*, og denne innsikten og kunnskapen finnes ikke andre steder enn hos elevene.

3.3 Loggskrivning som metode

Denne oppgaven valgte logg som metode av flere årsaker. Formålet med informantenes loggskrivning var å få innsikt i deres tanker, meninger, tolkninger og refleksjoner rundt kulturmøtet som finner sted i *Skylappjenta*. Bakgrunnen for at jeg valgte loggskrivning i tillegg til dybdeintervjuer, handlet om å få en grundigere tolkning av tematikken og elementer i boka. I tillegg kan en logg være mindre skummelt for enkeltelever som ikke ønsket å delta i et forskningsintervju. Loggskrivningen foregikk i forkant av intervjuene slik at forskeren kunne etterspørre utdypende begrunnelser til svarene fra loggene. At jeg utførte intervjuene, kan derfor ha vært en fordel. Metodene kunne føre til en spesifikk respons i loggene, og friere og utdypende respons i intervjuene. Gjennomføringen av loggskrivningen skjedde kort tid etter høytlesingen, slik at det skulle være enklere å huske handlingen, og andre elementer, elevene la merke til. Hensikten med det var å frembringe autentiske svar, slik at analysen skulle bli autentisk og virkelighetsnær. Det er viktig for oppgavens reliabilitet og validitet. I tillegg ville elevene, forhåpentligvis, få et økt læringsutbytte av å arbeide med teksten mens de fortsatt husket detaljer ved den.

Åsmund Hennig skriver at logg kan være et nyttig verktøy for de elevene som ikke er like skriftkyndige (Hennig, 2017, s. 187). Dette er en av årsakene til valget om logg som metode; at flere elever ønsket å bidra i forskningen. Logg kan føre til at synspunktene til flere ulike elever kan komme til uttrykk i denne oppgaven. En annen årsak bak valget av logg som metode, var målet om læringsutbytte uavhengig av om elevene deltok i forskningsprosjektet, eller ikke. Loggskrivning kan føre til at elever utvider og utdyper tekstrespons, slik at de får mer ut av lesningen og samtidig utvikler den litterære kompetansen sin (Hennig, 2017, s. 186). Selv om jeg naturligvis ønsket at alle elevene bidro med loggrespons, er temaet aktuelt i henhold til kompetansemål og tverrfaglige temaer. Det vil si at elevene kunne arbeide med teksten, og de litterære virkemidlene uavhengig av deltakelse. Høytlesingen og

loggskrivingen kunne føre til at de utvidet perspektivet sitt, og fikk ny innsikt. Masteroppgavens tidsbegrensninger og vilkår, gjorde at jeg ikke fikk sjekket elevenes læringsutbytte.

Skriving er en av de mest effektive metodene for læring om litteratur (Hennig, 2017, s. 176). Ved loggskriving blir elever mindre fremmedgjorte for skriving som aktivitet, og det de skriver om. I en logg skal elevene skrive for seg selv, og forsøke å formulere en respons slik at teksten blir klarere og lettere å forstå (Hennig, 2017, s. 180). Dette understreker målet om læringsutbytte etter høytlesing og loggskriving. Det understreker for øvrig at elevene fikk muligheten til å bearbeide egen forståelse, og gi respons som førte til ny innsikt gjennom å delta i prosjektet. Informantene fikk spesifikke spørsmål i loggen. Det gagnet problemstillingen å spørre om elevenes perspektiv om spesifikke hendelser og litterære virkemidler i *Skylappjenta*. Begrunnelsen for at jeg valgte å styre responsen med spørsmål, er oppgavens formål om å undersøke perspektiv på kulturmøtet. Spørsmålene er konkrete, men responsen besto av elevenes perspektiv og meninger. De fikk muligheten til å vektlegge hva de selv mente var interessant. Hennig (2018, s. 181) påpeker en fordel ved loggskriving som er at elevene selv bestemmer hvor oppmerksomheten skal fokuseres.

I en leselogg kan elever sette ord på problemer som oppstår i møtet med teksten. Det fører ofte til at leseren forstår teksten bedre (Hennig, 2017, s. 181). Ønsket om at informantene skulle forstå teksten hang både sammen med målet om læringsutbytte, og med oppgavens formål om å skape ny innsikt om elevperspektivet kulturmøtet i *Skylappjenta*. Loggen kunne hjelpe elevene til å se verdien i egen respons, som et startpunkt for drøfting av teksten (Hennig, 2017, s. 184). For eksempel i gruppeintervjuet. Ved å skape ny innsikt kan elevene bidra til at litteraturundervisning enklere kan gjennomføres med elevperspektivet som utgangspunkt.

En logg er en informasjonskilde til elevenes lesninger, og kan fange opp ulike typer utsagn (Hennig, 2017, s. 184). Handloff og Golden (1995, s. 204) definerte seks slike kategorier. Spørsmålene i loggen tilknyttet utsagnene, fordi spørsmålene informantene svarte på i loggen inviterer til ulike responser. Disse kategoriene er verktøyet for analysen. Analysen tok utgangspunkt i kategoriene jeg på forhånd hadde plassert spørsmålene i. Deretter vurderte jeg om elevenes respons tilhørte kategorien, og eventuelt i hvilken kategori utsagnene faktisk tilhørte. I tillegg beskriver analysen mønsteret i elevresponsen, eventuelle avvik fra mønsteret,

om enkeltelever skilte seg ut, og hvordan elevene tolket kulturmøtet i *Skylappjenta*. I avsnittet under er spørsmålene koblet sammen med utsagnene. Kategoriene står i den rekkefølgen som Handloff og Golden (1995, s. 204) oppførte. Spørsmålene blir derfor plassert deretter.

Interpretative utsagn er analytiske observasjoner, konklusjonstrekkning, uttalelser om tematikk og meningsinnhold. Spørsmål 3 «*Hvorfor tror du Skylappjenta har på seg skylapper, og hvorfor tar hun dem av?*», spørsmål 4 «*Hva tror du skjer videre med Skylappjenta når boka er slutt?*» og det siste spørsmålet, 6, «*Legger du merke til noen eventyr i boka? Hvilke?*» inviterte til **interpretative utsagn** fordi elevene måtte trekke slutninger og gjøre analytiske tolkninger for å gi et svar. **Litterære vurderinger** er en vurdering av forfatterens stil, sjanger, språk og virkemiddel. I tillegg rangerer elevene teksten. Ingen av spørsmålene inviterte til respons innenfor denne kategorien. **Parafrase** er elevenes gjenfortelling og de konkrete tingene i teksten som listes opp. Spørsmål 1 inviterte til respons innenfor denne kategorien: «*Hva er det du har lagt merke til i boka? Det kan både være handling, bilder, tegninger eller tekst. Begrunn svaret ditt.*» **Personlig respons** uttrykker leserens personlige interesse; hva de følte under lesningen og hva som får dem til å ville lese neste gang. **Personlige assosiasjoner** er når leseren setter seg inn i de fiktive personenes verden, og trekker linjer til sitt eget liv. Spørsmål 2 inviterte til respons i denne kategorien: «*Hvordan tror du Skylappjenta har det når hun faller av skiene til Normann?*». **Normative utsagn** uttrykkes når leseren uttaler seg om hva de mener de fiktive personene burde ha gjort. Spørsmål 5 «*Hvis du kunne gi Skylappjenta et råd, hva ville det ha vært?*» inviterte til den typen utsagn. (Handloff og Golden, 1995, s. 204).

3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

«*Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv.*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Et kvalitativt forskningsintervju søker ny innsikt basert på intervjupersonens opplevelse av et tema eller et emne. Intervjupersonene er forskningens utvalg av informanter. Det forutsetter at informantene/intervjupersonene er relevante og egnet for problemstillingen og forskningens formål. Til denne oppgaven hadde det for eksempel vært lite relevant å intervju kardiologer om deres opplevelse av flerkulturell litteratur i skolen. Utvalget av informanter er derfor viktig i et forskningsintervju.

Det kvalitative intervjuet blir ofte omtalt som ustrukturert eller ustandardisert fordi det finnes få forhåndsstrukturerte eller standardiserte prosedyrer for hvordan intervjuene skal gjennomføres. Dette fører til at mange metodologiske beslutninger må tas underveis i intervjuet. Beslutningene krever en del forhåndskunnskap om både temaet og intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Kvalitative forskningsintervjuer kan gjennomføres med ulike metoder. For eksempel helt lukket. Det vil si at intervjuet følger strengt forhåndsbestemte spørsmål uten mulighet for å vike fra dem. Denne intervjumetoden beskriver Kvale og Brinkmann (2015 s. 46) som en «*lukket spørreskjemasamtale*». Forskningsintervjuer kan også gjennomføres med åpen dialog mellom forsker og intervjuperson. Det semistrukturerte forskningsintervjuet er en siste metode, og det er denne metoden som er mest hensiktsmessig for oppgavens problemstilling. Gjennomføringen tar utgangspunkt i et forhåndsbestemt tema, og kan inneholde spørsmålsforslag. Likevel finnes muligheten for å stille spørsmål der og da, og til å stille oppfølgingsspørsmål dersom forskeren anser et utsagn spesielt relevant for forskningen. Det er den løst fastsatte rekkefølgen på spørsmålene som kjennetegner det semistrukturerte forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Et slikt forskningsintervju krever en spesiell tilnærming og teknikk. Uavhengig av intervjumetode, er forskeren nødt til å transkribere intervjuene i etterkant av gjennomførelsen.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 46-50) definerer 12 ulike aspekter, eller kjennetegn, ved det semistrukturerte forskningsintervjuet. Aspektene kan bidra i selve forskningsprosessen og i meningsanalysen. Av de 12 er noen mer relevante for oppgavens tema, og metodevalg. Derfor vil jeg kun redegjøre for og beskrive dem:

I dette avsnittet vil jeg redegjøre for aspektene som handler om informantenes utsagn. Det første aspektet som er relevant for oppgaven er **deskriptivt**; Intervjupersonen oppmuntres av forsker til å gi nøyaktige beskrivelser av temaet eller fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Forskningsspørsmålene og oppgavens utfall avhenger av at elevene gir detaljerte beskrivelser av boka, tegningene, verbalteksten og andre elementer de finner interessante. Det vil gjøre at kunnskapen som forhåpentligvis genereres i oppgaven mer verdifull og virkelighetsorientert. Det andre aspektet er **spesifitet**, og det innebærer at forsker innhenter ulike beskrivelser av en spesifikk situasjon eller handling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). I praksis innebærer aspektet at intervjuguiden inneholder spørsmål om bestemte situasjoner eller handlinger i *Skylappjenta*. Intervjuguiden består av flere spørsmål som er spesifikke,

eksempelvis skylappene, eventyr og karakterene. Et tredje aspekt jeg anser som relevant er **flertydighet** i forbindelse med at intervjupersonenes svar gir ulike fortolkningsmuligheter. For meg som forsker innebærer dette å drøfte hvorfor elevenes utsagn er flertydige. Et fjerde aspekt er **forandring**, og forklaringen er at informantene kan endre meninger og beskrivelser ved oppdagelse av nye aspekter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Dette er interessant fordi et av formålene med spørsmålene er at elevene skal oppdage ukjente og nye elementer om litterære virkemidler og flerkulturalitet.

Avsnittet redegjør i det følgende for aspekter som omhandler forskerens rolle mot informantene. Det første aspektet er **bevisst naivitet**; forsker må vise nysgjerrighet og interesse, i tillegg til å være kritisk til egen forutinntatthet og forutsetning for å utvise åpenhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). I intervjusituasjonen er det fordelaktig at jeg ikke legger føringer for tolkningen elevene gjør av elementene i *Skylappjenta*. Det neste aspektet Kvale og Brinkmann (2015, s. 49) trekker frem er den **mellommenneskelige situasjonen**, hvor den nye innsikten skapes i interaksjonen mellom forsker og intervjuperson, og påvirkes av begge parter. Formålet med oppgaven er å få ny kunnskap om elevenes perspektiv på kulturmøtet i *Skylappjenta*. Metodevalget er basert på ønsket om å utvikle kunnskap og innsikt i nettopp den mellommenneskelige situasjonen. En utfordring knyttet til interaksjonen mellom partene er at påvirkningen kan utløse forsvarsmekanismer hos intervjuperson. Dette kan sannsynligvis knyttes til det asymmetriske maktforholdet. For meg som forsker er det viktig at deltakerne opplever forskningsintervjuet som berikende, og med mulighet for ny innsikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49-50). Det er viktig at det er en **positiv opplevelse** i tråd med NESH sine retningslinjer om å ikke påføre unødvendig belastning for deltakerne (NESH, 2016, s. 19).

Oppgavens datamateriale ble samlet inn ved hjelp av gruppeintervjuer med tre og to informanter. Valget er basert på de gjeldende rammene til masteroppgaven. Aller først vil jeg nevne tiden jeg hadde til rådighet. Å transkribere åtte elevintervjuer ville vært lite arbeidsøkonomisk sammenliknet med å transkribere kun tre. Det samme gjelder selve utførelsen av intervjuene. I tillegg påvirket koronasituasjonen metodevalget. For at intervjuene skulle gjennomføres måtte jeg være rask, og det ble dermed avgjørende at jeg brukte dagene effektivt. Det ble viktig å utnytte at smittetrykket, og trafikklysmodellen for skolene, ikke kom på rødt nivå slik at jeg måtte avbryte datainnsamlingen underveis. En tredje årsak til gruppeintervjuer var at jeg ønsket at elevene skulle oppleve den nye og ukjente

situasjonen som trygg og spennende. Å bli intervjuet sammen med medelever skulle forhåpentligvis oppleves mindre skummelt og alvorstynget. I tillegg kunne flere elever muligens føre til en rikere diskusjon, med flere synspunkter. Jeg innser at å gjennomføre gruppeintervjuer kunne ført til at enkeltelever uttrykket enighet med medelevene i alle spørsmål. Likevel ble avveiningen til at gruppeintervjuer var den beste løsningen.

Det er naturlig å reflektere over hvorfor jeg ikke valgte en litterær samtale som metode. Særlig med tanke på at *Skylappjenta* er utgangspunktet for elevresponsen. Det begrunnes med at det er enkelte spørsmål jeg måtte ha svar på, som jeg kunne risikere å ikke få i en litterær samtale. En litterær samtale kjennetegnes ved at den er drives frem av elevenes tolkning av teksten, har et spesifikt formål og er iscenesatt. Samtalen skal ikke ha spørsmål som er bestemte på forhånd (Aase, 2005, s. 109). All forskning skal velge metode etter hva som er hensikten med den aktuelle forskningen (Silverman, 2014). Dette er hovedargumentet for valg av gruppeintervju som metode. Formålet er å undersøke på hvilken måte elever tenker, tolker og reflekter om kulturmøtet i *Skylappjenta*. For å finne ut av det måtte jeg velge en metode som kunne gi meg den ønskede innsikten. Spørsmålene i det semistrukturerte intervjuet ga meg innsikten, fordi de styrte samtalen inn på de ønskede elementene i bildeboka og sørget for en rød tråd. Det er viktig å nevne at jeg avsluttet intervjuet med et åpent spørsmål. I de tre intervjuene hadde elevene spørsmål som førte intervjuet videre til en samtale om ulike elementer og virkemidler i boka. Noe av analyse materialet ble uttalt i den delen av intervjuet. En litterær samtale tjener ikke oppgavens problemstilling og formål på samme måte som et semistrukturert forskningsintervju gjør.

3.4.1 Min rolle som forsker i intervjuet

Det er flere aspekter ved rollen min som intervjuer som bør diskuteres. Et forskningsintervju er en samtale med struktur og hensikt, med en spørre- og lytteorientert tilnærming. Et kjennetegn ved forskningsintervjuer er at deltakerne ikke er likeverdige, fordi forskeren har kontroll over samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). At deltakerne ikke er likeverdige omtales ofte med begrepet *asymmetrisk maktforhold*. Det asymmetriske maktforholdet mellom forsker og intervjuerperson er svært relevant i de fleste forskningsintervjuer. Intervjuene jeg gjennomførte i forbindelse med datainnsamlingen er ikke et unntak. Det er flere faktorer som påvirker det asymmetriske forholdet mellom forsker og intervjuerperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). En av faktorene er maktrelasjonen mellom forsker og intervjuerperson. Forskeren/intervjueren har en vitenskapelig kompetanse

intervjupersonen ikke har. Forskeren definerer situasjonen ved å starte, avslutte og stille spørsmålene underveis. En annen faktor er at intervjuet er en enveis utspørring, hvor intervjupersonens rolle kun er å svare på spørsmålene. En tredje faktor er at forskeren har et monopol på fortolkningen som skjer underveis og i etterkant av intervjuet. Det vil si at forskeren kan fortolke og rapportere hva intervjupersonen «virkelig» mente med sine utsagn. Intervjuet er et middel for å få beskrivelser som er i samsvar med forskerens forskningsinteresser. Å anerkjenne at det finnes en maktrelasjon i forskningsintervjuet gjør at forskeren kan reflektere over hvilken påvirkning det kan ha i produksjonen av kunnskapen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52-53). Thagaard (2018, s. 92) poengterer at den som blir intervjuet likevel ikke står uten makt; den kan selv velge hvor mye/lite den vil dele. Det kan påvirke forskningsresultatene.

Min rolle som forsker og intervjuer ble påvirket av de nevnte faktorene. For eksempel har jeg en norskfaglig kompetanse og utdanning elevene ikke har, og ikke minst har jeg mer kunnskap om intervjuets tema. Til sammenligning har informantene fullført seks og et halvt år på barneskolen. Intervjuet er basert på en intervjuguide med spørsmål elevene besvare på. Det er jeg som forsker og intervjuer som lagde og stilte spørsmålene. På forhånd hadde jeg bestemt meg for å ikke dele personlige tanker, ideer, refleksjoner eller meninger om boka og dens innhold. Dette var et bevisst valg for at jeg ikke skulle påvirke elevene. Et bevisst valg om å påvirke minst mulig gjorde at jeg ved enkelte anledninger presiserte at jeg ikke ytret egne meninger. I tillegg er det viktig for analysen og validiteten at elevene ikke skulle lete etter fasitsvaret. NESH (2016, s. 20) understreker at barn er mer tilbøyelige for å høre på autoriteter og voksne enn voksne mennesker. Derfor ville jeg nødig at mine tanker ubevisst, eller bevisst, skulle påvirke på hvilken måte elevene tolket boka. Jeg vil minne om at formålet med denne oppgaven er å finne ut av **elevenes** tanker og meninger. I etterkant av intervjuene er det jeg som analyserte og fortolket elevenes svar på spørsmålene. Det ga meg monopol på fortolkningen. Derfor er det viktig at elevene svarte ærlig, slik at analysen består av ærlig respons. Dette handler om oppgavens validitet. Elevene visste på forhånd at de kunne rette opp og endre utsagn i etterkant av intervjuene. Hensynet til deltakernes rettigheter og frie deltakelse er i samsvar med NESH (2016) sine retningslinjer.

3.4.2 Analysekategorier for intervjuene

Sipe har gjennomført en undersøkelse av små barns respons på tekster. Barna var i barnehagealder og første- og andreklassesalder, noe som er yngre enn elevene som er

intervjuet til denne oppgaven. Jeg valgte å bruke analysekategoriene fordi de kan kategorisere og systematisere elevenes tolkninger og meninger om *Skylappjenta*. Sipe beskriver kategoriene som fem aspekter av litterær forståelse (Sipe, 2008, s. 85). I undersøkelsen Sipe gjennomførte analyserte barna teksten, koblet teksten til andre kulturelle produkter (bøker, filmer, TV, reklame), koblet teksten mot eget liv, ble en del av bokverdenen og brukte boka som springbrett for egen kreativitet og fantasi (Sipe, 2008, s. 87).

Den første kategorien er **den analytiske (1)**, og den inkluderer all respons som bruker teksten til å konstruere mening. Barna i Sipe (2008, s. 85) sin undersøkelse konstruerte mening gjennom strukturen og meningen i verbalteksten, i bildene og illustrasjonene og ved å vurdere samspillet mellom bildene og verbalteksten. I tillegg skapte barna mening gjennom andre elementære analyseelementer som handling, stedet handlingen foregår på, karakterene, temaet, og andre teknikker å manipulere tiden på (Sipe, 2008, s. 85). I tillegg inngår analyser av språket og forholdet mellom fiksjon og virkelighet i denne kategorien. Den andre kategorien er **den intertekstuelle (2)**, og den reflekterer barnas evne til å relatere teksten til andre kulturelle tekster og produkter som bøker, andre forfattere, filmer, videoer, TV-programmer og reklamer. Alle kulturelle tekster inngår i hverandre, og barnas respons viste at de så teksten i relasjon til andre kulturelle tekster (Sipe, 2008, s. 86).

Den personlige (3) er den tredje kategorien. Responsen elevene ga viste at de koblet teksten mot sitt eget liv på to måter. Den ene måten er å relatere hendelser, situasjoner, personer og handling i livet sitt til det som skjedde i boka. Den andre måten er å relatere det som skjer i teksten til eget liv. Sipe (2008, s. 86) beskriver at responsen så ut til å fungere som en måte å gi uttrykk for noe personlig. De to siste kategoriene kalte Sipe for **den transparente (4)** og **den performative (5)**. Førstnevnte analysekategori, **den transparente**, beskriver en situasjon hvor barna går inn i handlingen med hele seg, og de går i ett med teksten. Dette var en situasjon som forekom sjeldent i Sipe (2008, s. 86) sin undersøkelse. Den siste analysekategorien utgjorde en liten andel av responsen i undersøkelsen. Barna som ga respons tilhørende den performative kategorien brukte teksten som et springbrett for egen fantasi (Sipe, 2008, s. 86). Dette er en motsetning til responsen som tilhører den transparente kategorien.

De ulike spørsmålene i intervjuguiden inviterer elevene til å gi respons tilhørende en av analysekategoriene, i likhet med loggen. Jeg utformet en tabell som viser hvilke spørsmål som

tilhører hvilken kategori. Tabellen viser at fire av spørsmålene kan invitere til respons innenfor den personlige kategorien, fire av spørsmålene kan invitere til den analytiske og to spørsmål kan invitere til den intertekstuelle. Det siste spørsmålet valgte jeg å ikke plassere innenfor en kategori, fordi det ikke handler om boka eller elevenes tanker og meninger om den. Spørsmålet ble en del av intervjuguiden på bakgrunn av at elevene skulle få tid og anledning til å stille meg som forsker spørsmål om de skulle ønske det.

Tabell med oversikt over spørsmål og kategori:

Nummer	Spørsmål	Sipe sin analysekategori
1	Hva legger du merke til på forsiden og/eller baksiden til boka?	Den analytiske kategorien (1)
2	Er det noe i boka du synes er underlig eller merkelig?	Den personlige kategorien (3)
3	Kan du fortelle meg litt om hva du tenker om Skylappjenta?	Den analytiske kategorien (1)
4	Hvordan tror du Skylappjenta har det hjemme?	Den personlige kategorien (3)
5	Hvordan tror du det er å være Skylappjenta når Normann forlater henne på ski, og når hun tar av seg skylappene?	Den personlige kategorien (3)
6	Er det noen tegninger eller sitater i boka du la ekstra godt merke til? Kan du vise og fortelle meg om dem?	Den analytiske kategorien (1)
7	Kjenner du igjen noen eventyr i teksten? I så fall hvilke og hvordan kjenner du de igjen?	Den intertekstuelle kategorien (2)
8	Hvis du skulle gi Skylappjenta et råd, hva ville du sagt?	Den personlige kategorien (3)
9	Hva tror du skjer videre når boka er slutt? Hvorfor tror du det skjer?	Den analytiske kategorien (1).
10	Har du lest en bok om en person i samme situasjon som Skylappjenta?	Den intertekstuelle kategorien (2)
11	Har du noen spørsmål til meg?	<i>Plasseres ikke innenfor en kategori da spørsmålet ikke handler om boka eller tematikken.</i>

Etter gjennomføringen av gruppeintervjuene transkriberte jeg lydfilene. Oppgavens formål er å finne ut på hvilken måte elever tenker, mener og forstår av kulturmøtet i *Skylappjenta*. Derfor undersøkte jeg det transkriberte materialet etter mønstre, likheter og avvik i elevenes

svar på intervju spørsmålene. Det ble gjort i forkant av at jeg systematiserte responsen i analysekategoriene, begrunnet i ønsket om å få et overblikk over et eventuelt mønster. For å finne frem til det eventuelle mønsteret leste jeg alle svarene på spørsmålene, og deretter plukket jeg ut responsen som skilte seg ut, og elevrespons som ga et samsvarende mønster. De aktuelle mønstrene og systematisering av elevresponsen blir gjort rede for i analysekapittelet.

3.4.3 Forholdet mellom loggene og gruppeintervjuene

Det er ikke tilfeldig at loggskrivningen skjedde i forkant av gruppeintervjuene. Loggen til elevene som deltok i gruppeintervjuene brukte jeg i forkant i av intervjuene. Å ha loggskrivningen i forkant, gjorde at jeg kunne forberede meg på elevenes perspektiv, og stille oppfølgingsspørsmål der det var relevant. Underveis i intervjuene stilte jeg spørsmål ut fra elevenes respons i loggen. I både loggen og intervjuguiden står spørsmålene i en kronologisk rekkefølge, slik at hendelsene i boka ble diskutert i den rekkefølgen de skjedde i. Det er for at elevene skulle oppleve rekkefølgen som logisk og ryddig. I tillegg kan det være enklere å svare på refleksjons- og tolkningsspørsmål når forkunnskapene er aktivert. Som nevnt tidligere, var et av formålene med prosjektet at elevene skulle lære noe uavhengig om de ønsket å delta. Med kun seks spørsmål å besvare ville flere elever få sjansen til å diskutere bildeboka og de litterære virkemidlene i den. I tillegg ville loggen forhåpentligvis fungere som en bevisstgjøring av tanker, meninger og refleksjoner for elevene slik at de kunne utdype disse, og drøfte refleksjonene sammen med medelever i gruppeintervjuet

Med utgangspunkt i å få mest mulig innsikt ble spørsmålene valgt ut. Å skaffe innsikt er også bakgrunnen for at noen av spørsmålene er like i loggen og i intervjuguiden. Et føre var-prinsipp er en annen årsak til de like spørsmålene. Hvis en situasjon skulle oppstå hvor få elever samtykket til intervju, måtte spørsmålene som kunne gi mest innsikt, bli besvart med loggskrivningen. Loggen og intervjuguiden består av henholdsvis seks og elleve spørsmål. Intervjuguiden består av flere spørsmål, fordi rammene rundt gruppeintervjuet gir anledning til det. For eksempel foregikk intervjuet i et egnet rom uten forstyrrelser, elevene visste at de skulle bli intervjuet, og de ble forberedt på hvor lenge intervjuet skulle vare. I tillegg ga tiden til rådighet rom for utdypende respons på flere enn seks spørsmål. Forholdet mellom loggene og gruppeintervjuene kan, med bakgrunn i de nevnte argumentene, beskrives som kronologisk og praktisk orientert. Det vil si at loggskrivningen skjedde i forkant av gruppeintervjuene av hensyn til elevene og tiden som var til rådighet.

3.5 Fremgangsmåten for høytlesing og loggskrivning

Delkapittelet beskriver hvordan undervisningsopplegget, høytlesingen og loggskrivningen, ble gjennomført. Undervisningsopplegget er lagt ved som *Vedlegg 5: Undervisningsopplegg*.

Med (god) hjelp fra den valgte klassens lærer ble lesningen og loggskrivningen av *Skylappjenta* gjennomført med lite deltakelse fra min side. Dette begrunnes blant annet med at jeg ikke ville påvirke elevene, og at de skulle oppleve hele situasjonen trygg. Ved at læreren tok seg av selve undervisningssituasjonen, kunne hen presentere boka på en måte elevene var kjente med. Dermed kunne læreren trygge enkeltelever i en ukjent situasjon. I forkant fikk ikke læreren instruksjoner angående lesingen, da jeg ønsket at læreren skulle lese med en upåvirket intonasjon og entusiasme. I forkant av gjennomføringen av undervisningsopplegget var jeg inne i klasserommet for å snakke om masteroppgaven, loggskrivningen, intervjuene og samtykkeerklæringen. Under presentasjonen av oppgaven, og meg som forsker, var det viktig å få frem at det var frivillig å delta, at det ikke hadde negative konsekvenser hvis elevene ikke deltok, og at å fortelle sensitive opplysninger ikke var relevant. Av den grunn påpekte jeg at navn kun var viktig for å slette loggene, samtykkeskjemaet og responsen i intervjuene fra datamaterialet, hvis de ønsket det på et senere tidspunkt.

I høytlesingstimen fikk elevene et eksemplar av bildeboka utdelt, slik at de hele tiden kunne se på bildene, og følge med i teksten. Læreren gjennomførte en oppfriskning av forkunnskaper, høytlesing og utdeling av selve loggskjemaet. I forkant av høytlesingen gjentok læreren at elevene skulle skrive logg i etterkant, og forespeilet elevene på dette. Læreren startet en kort diskusjon om forside- og baksideoppslaget, hvorav ordene *fabel* og *moral* ble diskutert: «*Hva betyr egentlig ordet fabel? Hvilken betydning legges i ordet moral? Hvorfor tror dere at det står fabel bak på boka?*». Dette snakket elevene med læringsvennen sin om, før det ble diskutert i plenum. Deretter snakket læreren kort om hva som kjennetegner bilder, og nevnte at bildene kunne inneholde viktig informasjon. Etter den korte seansen med begreper og noen få kjennetegn ved bildebøker, begynte læreren å lese boka. Underveis i lesingen stoppet læreren kun opp én gang, og stilte spørsmålet «*Hva er egentlig skylapper?*».

Før selve loggskrivningen presiserte læreren at elevene skulle svare på spørsmål i loggen, og at ingen svar var feil. Læreren refererte til meg, og understreket at jeg som forsker ikke var ute etter spesifikke svar, men tanker og refleksjoner rundt ulike personer, intertekstuelle

referanser og hendelser i boka. Loggskrivningen foregikk individuelt, og alle elevene skrev på det utdelte arket. Formålet med undervisningen var at klassen skulle få et læringsutbytte uavhengig av deltakelse i forskningen. Da elevene hadde skrevet ferdig samlet jeg inn arket med loggen fra elevene som hadde skrevet under på, og levert samtykkeerklæringen. Jeg forholdt meg rolig, stille og sto bakerst i klasserommet frem til innsamlingen. Underveis virket det ikke som elevene brydde seg nevneverdig om meg, og ingen snudde seg for å se på meg bakerst i klasserommet, eller stilte spørsmål.

3.6 Fremgangsmåten til gruppeintervjuene

I det følgende blir det redegjort for gjennomføringen til gruppeintervjuene. I forkant av intervjuene måtte jeg gjøre en vurdering i form av antall elever som kunne bli med i hvert enkelt gruppeintervju. Etter innsamlingen av samtykkeerklæringer sto jeg igjen med åtte elever som ønsket, og fikk lov til, å bidra. Disse åtte elevene fordelte jeg i tre tilfeldige grupper. I to av intervjuene deltok tre elever, og i det tredje intervjuet deltok to elever. På forhånd fikk elevene forespeilet kort hva et slikt gruppeintervju ville innebære, slik at det skulle være trygt og lystbetont i selve situasjonen. Intervjuene foregikk på et av skolens grupperom, slik at den fysiske konteksten skulle oppleves trygg. I tillegg til at det kanskje gjorde det enklere å delta. NESH (2016, s. 12-13) påpeker i sine retningslinjer at det er viktig å tenke på hvordan deltakelsen kan påvirke deltakerne, og det hadde jeg i bakhodet under planleggingen og gjennomførelsen av gruppeintervjuene.

Det finnes visse utfordringer knyttet til gjennomføring av gruppeintervjuer. Noe jeg bemerket under transkriberingen, men og under selve intervjuet, var at det tidvis kunne være utfordrende å høre hva elevene sa da de snakket i munnen på hverandre. Underveis i intervjuet stoppet jeg opp og ba elevene gjenta, for at ikke utsagnene skulle gå tapt. Klasser har alltid enkeltelever som tar mer styring enn andre, og det var naturlig nok tilfellet i intervjusituasjonen. I praksis betød det at noen elever sa mer enn andre; enkeltelever snakket mye, mens andre spurte jeg spesifikt underveis i intervjuene. Dette understreker fordelene med at loggene gir anledning til å lese hva elevene tenkte, selv om det ikke ble uttalt tydelig i intervjuet.

I forkant av intervjuene ble elevene forespeilet at det de skrev i loggene kunne bli brukt i intervjuet. Oppfølgingsspørsmål fra loggen ble stilt der det falt seg naturlig. På forhånd av

intervjuene la jeg eksemplarer av *Skylappjenta* og intervjuguiden på bordet slik at elevene kunne bla i boka og lese spørsmålene. Med det fikk elevene muligheten til å lese spørsmålene, og se hva de ville bli spurt om. Gjennomføringen av intervjuene begynte med at elevene og jeg småpratet. Etter at jeg hadde forklart om og startet lydopptaket, gjentok jeg at elevene fortsatt kunne trekke seg helt fra deltakelsen, endre eller trekke tilbake utsagn underveis og i etterkant av intervjuet. Intervjuguiden var den røde tråden i gruppeintervjuet, og alle spørsmålene ble stilt. I et semistrukturert intervju er det muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål dersom informantene sier noe forskeren synes er interessant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Denne muligheten benyttet jeg meg av. Samtlige elever ble spurt om å utdype et svar, ved eksempelvis å spørre «*Hvorfor tenker du at ..., hvorfor mener du ..., på hvilken måte mener du ...?*».

3.7 Oppgavens reliabilitet og validitet

I all forskning bør det være et mål at resultatene som fremkommer er til å stole på. I kvalitativ forskning knyttes begrepene *reliabilitet* og *validitet* opp mot hvorvidt forskningen er gyldig eller ikke. Reliabilitet viser til om resultatene er pålitelige, og validitet sier noe om at forskningen faktisk undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Å argumentere for forskningens reliabilitet gjøres blant annet gjennom refleksjon av forskerens egenskaper og posisjon, og hvordan det påvirker datautviklingen. Eksempler på dette kan være kjønn og andre ytre kjennetegn (Thagaard, 2018, s. 189). En kritisk vurdering av forskningen vil gi et inntrykk av om den er gjennomført på en pålitelig og tillitvekkende måte. I kvalitativ forskning handler reliabilitet i dag om å være konkret og spesifikk når fremgangsmåtene beskrives. Dette knyttes ofte til begrepet *transparent*. Transparent betyr gjennomiktig, og formålet er å vise leserne den detaljerte og nøyaktige utformingen og gjennomføringen av et prosjekt. Ved å være transparent i forskningsprosessen styrker forskeren arbeidet og forskningen sin. I tillegg vil det styrke reliabiliteten til forskningen dersom flere forskere er involvert i prosjektet. Det samme gjelder hvis en annen forsker gjør en kritisk vurdering av forskningen (Thagaard, 2018, s. 187-188). Denne masteroppgavens reliabilitet er basert på at jeg som datainnsamler vil være transparent i forskningsprosessen. Dette er bakgrunnen for hvorfor delene av metodekapittelet beskriver gjennomføringen av datainnsamling detaljert. På den måten kan lesere av oppgaven gjøre en kritisk vurdering av oppgavens reliabilitet.

Validitet er et annet ord for sannhet (Silverman, 2014, s. 21). Begrepet sier noe om gyldigheten av forskerens tolkninger, og om tolkningene er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018, s. 189). I all forskning bør forskere prøve å kontrollere for tenkte og uforutsette variabler som kan true validiteten. Maxwell vektlegger spesielt to variabler som kan true validiteten i kvalitativ forskning. Den første er forskerens verdigrunnlag, teoretiske ståsted og fordommer, og muligheten for at dette påvirker datainnsamlingen og analysen i en betydelig grad. Den andre er effekten forskeren har på situasjonen eller personene som blir forsket på (Maxwell, 2008, s. 240-243). Det finnes flere metoder som kan benyttes for å styrke validiteten. Forskeren kan for eksempel være involvert i forskningsprosessen over en lengre periode. Å samle inn data som er rik på detaljer, og er variert nok til at det gir en fullstendig oversikt over feltet er en annen metode å styrke validiteten på. En tredje metode er å sjekke dataen som samles inn med deltakerne/informantene slik at det ikke oppstår misforståelser. I kvalitativ forskning kan det være relevant å identifisere og analysere avvikende data. Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) understreker at validiteten sjekkes ved å undersøke feilkildene. Forskeren er nødt til å være kritisk overfor funnene sine. I tillegg bør forskeren etterstrebe en validitetsprosess, ikke en produktvalidering når prosjektet er ferdig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

I en intervjusituasjon er det viktig for forskeren å ha troverdighet, og gjennomføre intervjuet med kvalitet. For eksempel ved å dobbeltsjekke og utspørre informantene om utsagnene. Dette er et element ved validitet som jeg forsøkte å benytte meg av etter beste evne under intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) poengterer også at validiteten styrkes ved en tilrettelagt og planlagt undersøkelse, slik at sjansene for skadelige konsekvenser minimeres. Ved transkribering kan validiteten styrkes ved at språket er egnet for overgangen fra muntlig til skriftlig form. I analysen styrkes validiteten dersom tolkningene er logiske (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). I forkant og underveis i forskningen og skrivingen benyttet jeg disse mulighetene for å styrke validiteten. For eksempel ved utspørring i intervjusituasjonen slik at det ikke oppstår misforståelser (Maxwell, 2008, s. 244), ved å planlegge gjennomføringen i samråd med elevenes lærer slik at situasjonen oppleves trygg, og at jeg lot være å redigere språket til elevene for å vise at jeg ikke redigerte det som ble uttalt for at det skal være passende for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

3.8 Forskningsetiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) har utviklet retningslinjer som skal være veiledende og rådgivende for alle som driver med forskning på et eller annet nivå. Retningslinjene skal være til hjelp når det oppstår forskningsetiske dilemmaer, utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, og fremme god vitenskapelig praksis (NESH, 2016, s. 5). Universiteter og høyskoler er lovpålagt et ansvar for blant annet at forskning og utdanning utøves med anerkjente etiske prinsipper (NESH, 2016, s. 6). I likhet med all forskning, søker oppgaven ny innsikt. Dermed gjelder idealet om at oppgaven søker etter sannhet (NESH, 2016, s. 9). I tillegg har NESH (2016, s. 20) utviklet spesielle retningslinjer i arbeidet med barn. På bakgrunn av disse årsakene redegjorde jeg for de forskningsetiske vurderingene som ble tatt i forkant av oppgaven, underveis i arbeidet og som blir tatt i etterkant av oppgaveinnleveringen.

NESH (2016) har i sine retningslinjer et kapittel om hensynet til personer. I og med at masteroppgaven søker elevers tanker, meninger og refleksjoner om en bestemt tekst, er kapitlet høyst relevant. Begrepet *menneskeverd* knytter NESH til individets ukrenkelighet. Menneskeverd innebærer at alle individer har interesser og integritet, som ikke kan tilsidesettes for å oppnå ønsket innsikt til forskningens formål. Forskeren må vise respekt for menneskeverdet i valg av tema, og når forskningsresultatene blir formidlet og publisert (NESH, 2016, s. 12). Det har betydning for forskningen fordi informantene er under 18 år. For å unngå krenkelse av menneskeverdet vil alle informanter og deres foresatte kunne få tilgang til datamaterialet som blir samlet inn både underveis og i etterkant av prosjektet. Dette er for å sikre at informantene opplever kontroll over situasjonen, og kan bruke sin rett til å justere, endre eller trekke tilbake noe som blir sagt i intervjuet eller skrevet i loggen. NESH understreker at forskeren må vise særlig aktsomhet når personen aktivt bistår med å skaffe informasjon, for eksempel gjennom å bli intervjuet (NESH, 2016, s. 12-13).

3.8.1 Frivillig og informert samtykke

All forskning innebærer et ansvar for å gi deltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningen. Forskningens art avgjør hva slags informasjon som skal gis. Ved personopplysninger har forskeren en lovpålagt informasjonsplikt. Informasjonen skal være tilpasset informanten som får den. Det vil si at forskeren må ta hensyn til deltakerens kulturelle bakgrunn, og at språket skal være tilpasset (NESH, 2016, s. 20). NESH (2016, s.

15) understreker at det må informeres om at deltakelsen i forskningen ikke påvirker rettigheter til offentlige ytelser eller utfall av saker og søknader, der det er relevant. I dette prosjektet vil elevene få vite at deltakelsen ikke fører til endring i skolehverdagen. Elevene og deres foresatte skal være trygge på at deltakelsen ikke endrer noe for barnet i ettertid (NESH, 2016, s. 13-14). I tillegg skal det ikke forekomme uønskede konsekvenser av deltakelsen (NESH, 2016, s. 11).

Ikke bare skal forskeren informere om forskningen, men forskeren må i tillegg innhente samtykke fra deltakerne. Dette samtykket må være informert, fritt og uttrykkelig (NESH, 2016, s. 14). All behandling av personopplysninger skal meldes til et personvernombud. At et samtykke er fritt betyr at det er gitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. Samtykket må være informert, noe som innebærer at forskeren har avgitt tilstrekkelig informasjon om hva forskningen går ut på. Et uttrykkelig samtykke betyr at deltakerne tydelig og klart gir uttrykk for at de er innforstått med hva deltakelsen betyr. Følgelig skal deltakerne vite at de kan avstå fra prosjektet uansett, og at dette ikke har uheldige konsekvenser. Samtykket bør være dokumentert, og en signert samtykkeerklæring er ofte hensiktsmessig (NESH, 2016, s. 14-15). Deltakernes foresatte i dette prosjektet ble bedt om å skrive under på en samtykkeerklæring utarbeidet etter Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine retningslinjer. Samtykkeerklæringen ble godkjent av NSD. NSD gjorde en vurdering i henhold til oppgavens forskningsspørsmål, og godkjente gjennomføringen av datainnsamlingen. Det vil si at forskningen er i tråd med gjeldende retningslinjer, og ivaretar hensynet til deltakerne. Godkjenningen ligger vedlagt som *Vedlegg 3: Godkjenning av NSD for behandling av personopplysninger*.

3.8.2 Konfidensialitet

Et begrep NESH vektlegger er *konfidensialitet*. Deltakernes personopplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert. Dette innebærer at informasjonen deltakerne bidrar med skal formidles på en måte som gjør at deltakerne ikke blir identifisert. Forskeren skal tydelig informere om taushetsplikten, og dens grenser. Det er fordi det kan oppstå konflikt mellom meldeplikt og taushetsplikt (NESH, 2016, s. 16). NESH (2016, s. 21) understreker at dette spesielt gjelder forskning med barn. Meldeplikten gjelder hvis forskeren får kjennskap til at barn utsettes for mishandling, overgrep eller omsorgssvikt. Da har forskeren en opplysningsplikt, og forskeren må melde fra til barnevernet (NESH, 2016, s. 17).

Meldeplikten gjelder hvis det blir avdekket ulovlige forhold, og da skal det meldes til politiet (NESH, 2016, s. 21). Dette skal deltakeren få informasjon om i forkant av forskningsdeltakelsen. I forbindelse med denne oppgaven er dette noe som ble poengtert i presentasjonen av masteroppgaven da elevene fikk utdelt samtykkeerklæringen. I tillegg ble dette gjentatt før gjennomføringen av både loggskrivning og gruppeintervjuer.

3.8.3 Hensynet til barn

I forskning er det spesielle hensyn som skal tas når barn er involvert. NESH (2016, s. 20) påpeker at forskning om barn og deres liv og levekår er viktig og verdifull. Likevel understreker de forskningsetiske retningslinjene at barns behov og interesser må ivaretas på andre måter enn når forskningen har voksne deltakere. Det vil si at forskeren må tilpasse innhold og metode til aldersgruppen som skal delta. Informasjonen som gis skal være alderstilpasset, noe som vil si at elevene informeres med ord og setninger beregnet for barnets alder. Informasjonen elevene fikk ved utdelingen av samtykkeerklæringen skal bli uttrykt på en forståelig måte. Selvsagt skal det tydelig forekomme informasjon om at det er frivillig å delta, og at barna kan trekke seg fra deltakelsen når som helst, og uten at det får negative konsekvenser. Når barna er fylt tolv år, skal deres mening tillegges stor vekt. Det vil si at dersom foresatte skriver under på at barnet deres kan delta i forskningen, skal ikke barnet delta dersom det ikke vil. For at dette skulle tydeliggjort for elevene som deltok i datainnsamlingen, beskriver samtykkeerklæringen at barnet, i tillegg til foresatte, selv må skrive under på at det ønsket delta. Dette er noe som selvsagt ble informert om da masteroppgaven og forskningen ble presentert for elevene. NESH (2016, s. 20) understreker at barn ofte er mer villige til å adlyde autoriteter enn voksne, noe som kan føre til at de ikke protesterer mot en uønsket deltakelse. For å ivareta barnets interesser og behov ble dette lagt vekt på da prosjektet ble presentert. Hvis elevene ikke ønsket å delta samlet jeg ikke inn loggene deres. Hvis elever underveis eller etter gjennomføringen av loggskrivning og gruppeintervju, ikke ønsker å delta, kan de gi beskjed både muntlig og skriftlig. Enten til meg, prosjektansvarlig eller læreren sin. Da blir all informasjon eleven bidro med fjernet.

Hensikten til masteroppgaven er å finne ut mer om elevens tanker, refleksjoner og meninger om kulturmøtet i bildeboka. Det innebærer at det ikke er nødvendig eller relevant for forskningen med andre personopplysninger enn navn, og stemme på lydopptak. Navnet til deltakerne måtte lagres for at elevens logg eller intervju kunne (og kan) fjernes fra datamaterialet. Datamaterialet, som loggen inngår som en del av, lagres i egnet beholder med

lås slik at kun jeg kan åpne den. Lydopptakene lagres på egnet lydopptaker som ikke har tilknytning til noen offentlig server. Alt dette vil bli slettet umiddelbart dersom barnet eller foresatte ønsker det, og slettet etter levering av masteroppgaven 11. juni 2021. Dette er i samsvar med NESH sine retningslinjer, hvor det understrekes at opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner lagres forsvarlig (NESH, 2016, s. 18). Opplysningene skal heller ikke lagres lengre enn nødvendig for å gjennomføre forskningens formål. I retningslinjene fremstår også kravet om at alt forskningsmateriale oppbevares utilgjengelig for uvedkommende. Dette skal være avklart med tydelighet for deltakerne i forskningen (NESH, 2016, s. 18). I samtykkeerklæringen er dette beskrevet. Naturligvis ble dette poengtert med klarhet i forkant av datainnsamlingen, og utdelingen av informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Foresatte og elever har muligheten til å stille spørsmål i forkant og underveis i forskningsarbeidet.

4.0 Analyse og drøfting av elevresponsen

Dette kapittelet består av oppgavens analyse og drøfting av den skriftlige og muntlige elevresponsen. Før selve analysen er det lagt inn en kort forklaring til analysene av logg og gruppeintervju. Deretter følger en redegjørelse for hvilke mønstre som ble synlige i arbeidet med datamaterialet. Kapittelet presenterer elevutsagn, med tilhørende teoretiske perspektiver fra oppgavens teoridel. Analysen er skrevet i kronologisk rekkefølge. Det vil si at analysen av loggresponsen er etterfulgt av intervjuresponsen. Enkelte spørsmål, både i loggen og intervjuguiden, er vektlagt på bakgrunn av at den aktuelle responsen ga spesiell innsikt til elevenes perspektiv på kulturmøtet i *Skylappjenta*. I utdragene fra elevresponsen er ikke skrive- og talemåten korrigert. Elevutsagnene står som de ble skrevet eller uttalt, med hensikten om at oppgaven skal være autentisk. Alle spørsmålene fra loggen og intervjuguiden er markert med fet skrift, slik at det skal være enkelt for leseren å navigere seg i teksten.

4.1 Forklaring til analyse av loggene

Handloff og Golden (1995, s. 204) sine seks opplistede responskategorier er utgangspunktet for kategoriseringen og systematiseringen av elevresponsen. Mønsteret i loggene ble synlig etter analysen. Responskategoriene heter **interpretative utsagn**, **litterære vurderinger**, **parafrase**, **personlig respons**, **personlig assosiasjoner** og **normative utsagn**. Formålet med å systematisere elevresponsen etter ulike utsagn er å avdekke hva elevene gjør mest av. I tillegg kan elevresponsen være en pekepinn på hva som tidligere har blitt vektlagt i litteraturundervisningen. Videre vurderte jeg hvilken av kategoriene elevenes respons tilhører. Spørsmålene i loggen stiller enkelte krav til elevenes respons, som gjør at responsens kategori er forhåndsbestemt. Hvert spørsmål indikerer at elevresponsen tilhører en bestemt kategori, slik det ble redegjort for i metodekapittelet. Korte utsagn er markert i løpende tekst, og lengre utsagn med utheving.

4.1.1 Et mønster: Analyserende elever med mangelfull bakgrunnskunnskap?

Loggskrivningen førte til sprikende elevrespons på enkelte spørsmål, og relativt homogen respons på andre. Spørsmål 1 og 5 ga den responsen med mest sprikende og ulike svar. To av de ti elevene, E6 og E9, som skrev logg skilte seg ut med noe avvikende respons. At informantene skilte seg ut, ble synlig da de beskrev ulemper med å forlate familien til fordel for å følge etter Normann. Informantene viste altså tilbakeholdenhet da de ga råd, normativ respons, til Skylappjenta om hva hun burde gjøre. Samtlige elever svarte *Rødhetten og ulven* på

spørsmålet om eventyr (nummer 6). Kun én elev, E1, nevnte eventyret om *Rapunsel* på det spørsmålet. Rådene elevene ga til Skylappjenta (spørsmål 5) viste at elevene manglet bakgrunnskunnskap for å forstå den vanskelige situasjonen og problemstillingen boka skildrer. Mulige forklaringer kan være elevenes forståelseshorisont (Claudi, 2013, s. 112), og sjangerforventninger (Hjorthol, 1995, s. 122).

Etter å ha analysert elevresponsen ble det tydelig at de fleste elevene analyserte teksten, og det meste av responsen kan dermed plasseres under Handloff og Golden (1995, s. 204) sine **interpretative utsagn**. Deler av responsen tilhører kategoriene **personlige assosiasjoner**, **parafrase** og **normative utsagn**.

4. 2 Analyse av elevenes skriftlige respons

1) Hva er det du har lagt merke til i boka? *Det kan både være handling, bilder, tegninger eller tekst. Begrunn svaret ditt.*

Spørsmålet førte til flere ulike responser fra elevene, og det er et visst sprik i hva elevene la merke til. To av elevene noterte seg det unormalt lange håret, tre av elevene merket seg «*rare og kule/spesielle*» bilder som «*fortalte mye*». Dette var henholdsvis elev 3, 10, 5 og 4. Et par av elevene skrev at de merket seg at det var sommerfugler i flere av oppslagene. To andre elever (E1, E9) noterte seg at fortellingen var svært lik *Rødhetten og ulven*. En elev (E6) bemerket seg at det «*begynte å snø/tok lang tid når han forlot hun*», og en elev (E7) skrev «*at hun falt av skiene*». Samlet viser elevresponsen at elevene la merke til sprikende elementer i boka; *Rødhetten*, modalitetene og karakteristikker ved hovedpersonen. Elevenes respons oppsummerer ulike elementer i boka, og responsen tilhører dermed kategorien **parafrase** (Handloff & Golden, 1995, s. 204).

Bjorvand (2014, s. 131) skriver at barn og yngre lesere fint kan skape mening i bildebøker ved kun å bruke bildene. Dette gjelder naturligvis også uerfarne lesere. At flere av elevenes blikkfang finnes i bildene, med unntak av de elevene som skrev *Rødhetten og ulven*, gjør svarene til eksempler på at barn og uerfarne lesere skaper mening gjennom bildene. At enkelte elever festet seg ved den intertekstuelle referansen til eventyret om *Rødhetten og ulven* kan vise at de elevene har en bredere forståelseshorisont og høyere litterær kompetanse. Forståelseshorisont er et begrep som handler om leserens livserfaringer, nivå og leseerfaring (Claudi, 2013, s. 113). Samtidig er det viktig å påpeke at spørsmålet ber om å få vite hva elevene aller først la merke til. Eventyret kan ha vært fremtredende, selv om elevene ikke

nevnte det. Langt hår og «*spesielle*» bilder er illustrert på bokomslaget, og blir dermed det første leseren ser. Det kan bety at bildene og illustrasjonene var blikkfanget.

Leseformasjon bestemmer forholdet mellom leseren og teksten, og i og med at alle lesere er ulike vil også lesningene bli ulike (Hjorthol, 1995, s. 120). Elevenes respons på dette spørsmålet viste nettopp dette; elevene la merke til ulike elementer ved ei bok, fordi de har ulik kontekst og bakgrunnskunnskap (Drangeid, 2014, s. 69). Elevene har alle egne forutsetninger for å forstå og tolke den aktuelle boka, noe som ble synlig i denne skriftlige responsen. At dette er åpningsspørsmålet til loggskrivningen, er naturligvis ikke en tilfeldighet. Hensikten var at spørsmålet skulle gi elevene muligheten til å være svare uten å lete etter det rette svaret. Noe de ulike svarene gir implikasjoner om at elevene gjorde. Drangeid skriver at det er viktig at elever opplever et utbytte av det de investerer tid i, og at de opplever mestring (Drangeid, 2014, s. 38). Spørsmålet kan føre til mestring, fordi det er et spørsmål alle kan svare på uavhengig av kunnskapsnivå. Illustrasjonene i *Skylappjenta* komplementerer handlingen og budskapet. Bildene kan dermed være en hjelp for elevene til å forstå tematikken, selv om elevene ikke skulle ha utviklede leseferdigheter og leseforståelse. Da kan alle få muligheten til å bidra med interessante tolkninger.

2) Hvordan tror du Skylappjenta har det når hun faller av skiene til Normann?

Elevresponsen inneholder mange adjektiv med tilhørende negative assosiasjoner. Ord som «*fortapt, alene, forlatt, hjelpeløs, ikke bra, fortvila og trist*» blir nevnt av brorparten av elevene. Det er en elev (E2) som skilte seg ut, og eleven svarte at Skylappjenta føler seg «*sjenert eller forelsket*». En elev (E9) la til en forklaring til adjektivet trist: «*Trist fordi hun mistet den personen som hun elsket*». Elever, og andre lesere, forstår tekstene de leser ut fra egen virkelighet (Drangeid, 2014, s. 34-39). Elevresponsen kan være en beskrivelse av hva elevene selv ville følt dersom de falt av noens ski i en lignende situasjon. Dermed tilhører responsen kategorien **personlige assosiasjoner** (Handloff & Golden, 1995, s. 204). Drangeid (2014, s. 30) understreker at lesing er å flytte egoet sitt til en annen verden, noe som kan forklare beskrivelsene elevene hadde av følelsene til Skylappjenta. Elevene flyttet egoet sitt, og følte med henne. I tillegg påpeker Drangeid (2014, s. 31) at innlevelse og distanse er viktige begreper når det er snakk om hvordan og hvorfor lesing om fremmede verdener kan være givende og utfordrende. Elevene bruker innlevelse når de forsøker å kartlegge hvordan de selv hadde følt seg i samme situasjon, og distanse når de skal forsøke å forklare hvorfor og

hvordan. Det er i balansegangen mellom innlevelse og distanse Drangeid (2014, s. 33-34) understreker at et rom for kritisk refleksjon blir skapt.

En av årsakene til at spørsmålet ble inkludert i loggen, var på bakgrunn av å undersøke om elevene kom til å bruke innlevelse og sympati for å sette seg inn i hovedpersonens situasjon. Hvis noen elever hadde kjent seg igjen i jentas problemstilling, hadde det vært interessant å se hvordan det kom til syne i et gruppeintervju. Det er med andre ord ikke tilfeldig at spørsmålet er inkludert i loggen. Oppgavens hensikt er å finne ut mer om elevenes perspektiv på kulturmøtet i arbeidet med *Skylappjenta*, og ved å appellere til følelsene, sympati og empati, til elevene var målet å undersøke om de gjenkjente situasjonen som utfordrende, og eventuelt reell. Boka tematiserer en type identitetsproblematikk gjennom et kulturmøte mellom den urnorske Normann og den «eksotiske» Skylappjenta (Kiil & Tønnessen, 2013). «Eksotisk» er et sitat fra Normann selv (Haq & Skandfer, 2009). Denne tematikken har tidligere vært lite representert i barnebøker (Birkeland et al., 2018, s. 478), og dermed har ikke elever og barn kunnet lære om tematikken ved hjelp av litterære verk. Tematikken er derfor, sannsynligvis, ukjent for flere av elevene.

En av elevene (E6) svarte på det spørsmål 1 at det første hen la merke til i boka var «*at begynte å snø/tok lang tid da han forlot hun*». Oppslaget kommer relativt sent i boka, og det kan være en forklaring på hvorfor eleven husket det. En alternativ forklaring kan være at elevene allerede på det første spørsmålet begynte å tenke over, og satt seg inn i, Skylappjentas situasjon. På dette spørsmålet svarte den samme eleven at hen trodde Skylappjenta «*har det trist*». Eleven viste evne til sympati, og det er tydelig at eleven bet seg merke i at Normann forlot Skylappjenta da hun falt av skiene. Det er denne eleven som skilte seg ut både i loggen og i intervjuet. Derfor syntes jeg det er interessant at responsen på spørsmål 1 refererte til det spørsmål 2 ønsker å få en reaksjon på. En forklaring kan være at eleven kjente seg igjen i hvordan det oppleves og føles å være så alene etter å ha tatt et valg om å stå på egne ben, uten noen form for familie i ryggen, i en verden som er ukjent og ny. Om eleven kjente seg igjen fikk jeg ikke vite under intervjuet. Om jeg hadde gjennomført én til én intervjuer kunne det ha ført til et mer konkret svar fra eleven. Eleven har åpenbart sympati for Skylappjenta.

3) Hvorfor tror du Skylappjenta har på seg skylapper, og hvorfor tar hun dem av?

Spørsmålet førte til en relativt homogen respons fra elevgruppa. Elevene brukte bokas modaliteter for å besvare spørsmålet. Responsen kan dermed plasseres i den **interpretative** kategorien (Handloff & Golden, 1995, s. 204). Flertallet av elevene påpekte moren som en avgjørende faktor for at Skylappjenta har på seg skylapper, og at ønsket om å utforske verden som den utløsende faktoren til at hun tar dem av. Enkelte beskrev at Skylappjenta har på skylapper fordi det ikke er meningen at hun skal få se verden. Flere elever beskrev at ønsket om frihet førte til at jenta tok skylappene av. Cai vektlegger at barn og unge ikke nødvendigvis er observatører i tekstene de leser, men at de sympatisk deler erfaringene til de undertrykte i teksten (Cai, 2002, s. 137-138). I dette tilfellet kan det bety at elevene følte med hovedpersonen, og opplevde sympati på vegne av henne som den undertrykte i teksten.

E3: Moren hennes skremmer henne om alle de farlige og fristene tingene hun kan høre og se i skogen. Derfor har hun de på seg. Jeg tror hun tar dem av fordi hun er veldig frustrert av dem, og fordi de ikke brang noe godt med seg.

Eleven refererte til verbalteksten i boka, og viste evne til kritisk refleksjon da hen mente at skylappene ikke brakte noe godt med seg. At skylappene ikke brakte noe godt med seg blir ikke eksplisitt nevnt i boka, og er dermed noe eleven resonnerer seg frem til på egenhånd. Drangeid (2014, s. 31-34) mener at det skapes plass for refleksjon i rommet mellom illusjon og illusjonsbrudd. Skylappjenta befinner seg innenfor relativt strenge rammer i begynnelsen av boka, og ender opp med å kanskje bryte ut av de fastlagte rammene hun alltid har vært låst av. Det at Skylappjenta bryter med det hun har kjent hele livet, blant annet på grunn av skylappene, kan ha vært en årsak til at eleven skrev den responsen. En alternativ forklaring kan være at eleven kjente seg igjen i hovedpersonen, og syntes det er skummelt å bryte ut av det som har vært familiært og kjent hele livet. Skylappene blir da stående som et symbol på det vonde Skylappjenta, og eleven selv, opplever og må gjennom uten at det gir en umiddelbar positiv slutt (på handlingen i boka).

E6: Jeg tror hun har på seg de forde moren sa det. Jeg tror hun tok de av forde vis hun hadde gått tilbake hadde de vært sure og ikke tatt henne imot.

Denne elevens respons skilte seg ut fra de resterende, fordi den reflekterer over Skylappjentas familiebånd. Eleven viste forståelse for den sårbare situasjonen hovedpersonen befinner seg i, fordi eleven indikerte å ha forstått konsekvensene av handlingene til Skylappjenta. Dette er en kobling som krever en viss forforståelse, som igjen kan indikere at eleven identifiserte seg

med *Skylappjenta*, eller lest og/eller hørt om en lik situasjon. En alternativ forklaring kan være at eleven leste mellom linjene i oppslagene hvor *Skylappjenta* får skylapper av moren, og da moren sender henne ut på tur til bestemoren. Denne elevens respons på andre spørsmål gir likevel indikasjoner på at eleven virker kjent med situasjonen *Skylappjenta* befinner seg i. Elevens fortolkninger drøftes videre i de følgende spørsmålene. Som Kiil og Tønnessen (2013, s. 12) skriver i sin vurdering av boka, tematiserer boka identitetsproblematikk. Dette gjør at eleven (E6) kan kjenne seg i *Skylappjenta* og hennes familiære, personlige og kjærlighetsrelaterte utfordringer.

Som voksne og erfarne lesere av *Skylappjenta*, forstår vi at historien handler om ei jente som står i brytningen mellom det kjente barndomslivet, og det ukjente voksenlivet. Det innebærer kulturelle og etniske utfordringer som blir synliggjort ved hjelp av fortellingen om *Rødhetten og ulven*. Cai (2002, s. 134) poengterer at å lese flerkulturell litteratur tvinger leseren til kritisk å analysere og identifisere utfordringer og problemer knyttet til kulturelle og etniske problemstillinger. Elevresponsen avdekket at elevene forsto at *Skylappjenta* befinner seg i strenge og kontrollerte, familiære rammer som blir synlig gjennom morens strenge krav. Elevene skrev at de opplevde moren vel streng, og flere ga uttrykk for at de mente *Skylappjenta* burde gå videre med det nye livet ved bokas slutt. I kulturer hvor det er vanligere at familien styrer jentenes fremtid, vil det ikke oppleves like fremmed å ha slike rammer å forholde seg til. Det å stille spørsmålsteget ved *Skylappjenta*'s bruk av skylapper i en skolekontekst, kan føre til diskusjoner om kulturelle forskjeller. Dette kan i beste fall føre til forståelse og nedbrytning av fordommer. Eleven, E6, viser at hen allerede innehar en viss forståelse ved å si at foreldrene ikke vil ta imot *Skylappjenta* dersom hun rømmer. Naturligvis kan lærerens kompetanse ha noe å si for formidlingen og læringsutbyttet av lesing og samtaler om flerkulturell litteratur. Cai (2002, s. 15) poengterer at mange lærere har for lite kunnskap om det, og at flerkulturell litteratur ofte blir nedprioritert og undervist om på en måte som viderefører stereotypier og fordommer. Sistnevnte kan skje ubevisst fra lærerens side, likevel hevder Cai (2002, s. 15) at alle lærere bør kurses i hvordan de bør inkludere og undervise om flerkulturell litteratur.

4) Hva tror du skjer videre med Skylappjenta når boka er slutt?

Dette spørsmålet ga, i likhet med spørsmål 2 og 3, relativt homogen respons. Elevene trakk konklusjoner og slutninger basert på det de leste og så i boka. Dermed er responsen **interpretativ** (Handloff & Golden, 1995, s. 204). Åtte av ti elever trodde at Skylappjentas liv ble bedre dersom hun kommer til byen og/eller finner Normann igjen. En av to elever som ikke skrev at Skylappjenta ville få en lykkelig slutt, ga denne responsen:

E9: *Jeg tror at hun fortsetter og gå etter han men tilslut kommer hun til og finne Norman igjen men han er ikke lenger forelsket.*

Eleven ga uttrykk for at Skylappjenta vil oppleve kjærlighetssorg når hun til slutt finner Normann. Bakgrunnen for den tolkningen er elevens svar på spørsmål 2:

E9: *Trist fordi hun mistet den personen som hun elsket.*

Denne eleven skilte seg ut på bakgrunn av at de resterende elevene utelukkende gir positiv respons på hovedpersonens videre reise etter bokas slutt. At seks av åtte elever tolket den åpne slutten som positiv, kan ha sammenheng med deres forståelseshorisont, hverdag og ideer om hva livet bør inneholde. Eksempelvis er det relativt fjernt for de fleste norske elever å ikke gå på skole. I tillegg er den fremtiden elevene spådde for Skylappjenta, skole og jobb, nær deres forståelseshorisont. Det kan forklare hvorfor elevresponsen viste lite forståelse Skylappjentas situasjon.

Elev 6 skilte seg ut med sin respons på dette spørsmålet, i likhet med flere av de andre spørsmålene. Eleven var den eneste som nevnte moren i svaret, og viste til konsekvenser av å ikke følge familiens krav:

E6: *At moren blir sint og kjefter på hun.*

Elevens respons har en tydelig rød tråd, som ble synlig etter å ha besvart alle spørsmålene. Responsen til eleven gir leseren et innblikk i elevens tanker om et uhyggelig møte mellom mor og datter etter bokas slutt. Som i spørsmål 3, nevnte eleven at de hjemme vil bli sure dersom Skylappjenta returnerer hjem uten å ha fulgt de reglene som ble satt i forkant av turen til bestemoren. *Skylappjenta* er en kulturelt spesifikk bok, og det betyr at den promoterer forståelse for andre kulturer (Cai, 2002, s. 25). Elevens respons ga inntrykk av forståelse for

Skylappjentas utfordringer. Det kan indikere at bildeboka førte til elevens økte forståelse for kulturen Haq og Skandfer (2009) implisitt har skildret.

Spørsmålet inviterte elevene til å vise forståelse for hovedpersonens familierelasjoner og kulturelle bakgrunn. Er det virkelig enkelt å forlate den tradisjonen du kjenner til fordel for det «alle» andre i samfunnet er vant med? Lesere forstår tekster ut fra bakgrunnskunnskap (Drangeid, 2014, s. 69). Derfor kan det være vanskelig å forstå at for noen kan det å utfordre familietradisjoner være ensbetydende med å miste den. Gjennom responsen viste elevene at de hadde sympati for Skylappjenta. Denne sympatien kan brukes til å krysse en av grensene til Cai (2002, s. 118), for å utvide horisonten og passe inn i en flerkulturell verden. Grensen som kan krysses er den indre grensen, og den eksisterer inni mennesker. Den kjennetegnes ved negative følelser som kommer til syne gjennom for eksempel fordommer. Fordommene hindrer mennesker i å forstå og verdsette andre kulturer (Cai, 2002, s. 117). Hvis elevene forsto hvilken bakgrunn moren og familien har, vil lede enklere forstått hvorfor foreldrene behandler Skylappjenta slik de gjør. Dette kan være med å bygge en bro, og minske skillet mellom det Said (1985) beskriver som «oss» og «dem». Cai (2002, s. 149) beskriver at mangelen på kunnskap fører til at stereotyper og fordommer videreføres gjennom lærerne, både ubevisst og bevisst. Kanskje fordommer som omhandler strenge foreldre og strenge regler i hjemmet enklere kan forstås hvis elevene får bakgrunnskunnskap om tradisjoner og kulturen i det aktuelle hjemmet. Erfarne lesere forstår at *Skylappjenta* handler om en familie fra Pakistan, hvor datteren i familien sliter med å finne sin plass i Norge. Å snakke om og reflektere rundt ulike familiers tradisjoner kan føre til at flere elever kan forstå hvorfor enkelte medelever og venner har det annerledes enn dem selv. Det kan øke forståelsen for elevenes virkelighet og øke den historiske, kulturelle kompetansen (Cai, 2002, s. 148-149).

5) Hvis du kunne gi Skylappjenta et råd, hva ville det ha vært?

I likhet med spørsmål 1, ga spørsmålet sprikende respons fra elevene. Enkelte elever valgte å skrive det som er typiske råd til barn og ungdom. For eksempel skriver en elev (E5) «*Følg drømmene dine.*», mens en annen (E2) skrev «*Det hadde kanskje vært at du må «tro på deg selv, og ikke tenk på hva andre mener.*». Rådene er relevante for utfordringene til Skylappjenta, selv om det er tilsvarende råd du kan høre og lese «overalt». En elev (E4) unnlot til og med å svare på dette spørsmålet i loggen, men ga et råd i det oppfølgende intervjuet. «*At hun må få seg en jobb*» er responsen til en annen elev (E7). Elevens respons kan være et resultat av å spille på humor, at eleven tenker praktisk eller at dette er et råd

eleven selv har hørt andre mennesker få i ulike situasjoner. I og med at elevene uttalte seg om hva de mente jenta burde gjøre, tilhører responsen Handloff & Goldens (1995, s. 204)

normative utsagn.

To elever skilte seg ut i loggskrivningen, gjennom å ikke være utpreget positiv på Skylappjentas videre reise etter bokas slutt. Utsagnet kan vitne om at eleven ikke er overbegeistret for jentas forelskelse i Normann, eller familieløsrivelsen hennes:

E9: *Jeg ville si at hun skulle gå hjem.*

Elev 6 skilte seg ut med responsen på dette spørsmålet. Responsen viser at eleven tenkte på konsekvensene av valgene og de påfølgende handlingene til Skylappjenta. Det er interessant at denne eleven viser litt betenkelighet rundt hovedpersonens løsrivelse seg fra familien. Det kan selvfølgelig være et resultat av at hen forsto hva som ligger mellom linjene, og forstått betydningen av oppdragelsesreisen til Langtvekkistan. En alternativ forklaring kan være at eleven mente familie og tradisjon er viktigere enn jentas behov for å utforske.

Identitetsproblematikken som skildres i boka kan være årsaken til elevens respons. Kanskje eleven selv opplevde hvordan det kan være å stå med et ben i to kulturer? Det er ikke unaturlig at elever på sjuende trinn begynner å tenke og stille spørsmål rundt hvem de er, hva de ønsker å få ut av livet sitt, og ikke minst stille kritiske spørsmål til foresatte. Det er viktig å påpeke at det er summen av elevens (E6) respons på loggspørsmålene og i intervjuene, som førte til tolkningen at eleven muligens identifiserer seg med Skylappjenta og/eller handlingen i boka. Utsagnet ble skrevet slik:

E6: *Gjør det du vil men tenk deg nøye om.*

Et av Cai (2002, s. 135) sine begrep som omhandler det å styrke elevens bevissthet om rett og galt og bruke det i det virkelige liv, er «empowering». Ved å gi elevene et spørsmål hvor de ble nødt til å reflektere over det beste rådet for Skylappjenta, vil de få muligheten til å føle seg «empowered». Følelsen av «empowering» kan oppstå fordi elevene ble tvunget til å identifisere problemer knyttet til kulturelle forskjeller (Cai, 2002, s. 134). Det kan skape en bevisstgjøring om kulturelle forskjeller, grenser, rettferdighet og likhet. Disse aspektene er, og bør være, selvsagte mål når lærere skal undervise elever om flerkulturell- og minoritetslitteratur (Cai, 2002, s. 134-136). Drangeid (2014, s. 30) påpeker en annen side ved å myndiggjøre elevene; å gi elevene innsyn i andres erfaringer og være åpen for andre følelser og tankemåter enn sine egne. Hensikten med spørsmålet er tosidig. Et mål var at elevene

skulle få følelsen av å bli «empowered». Det andre målet var selvsagt å undersøke hva elevene vektla i rådene sine, og på den måten skaffe innsikt om elevenes perspektiv på kulturmøtet og identitetsproblematikken i boka. Elevresponsen tydeliggjorde at flertallet av elevene ikke forsto bakgrunnen for situasjonen til *Skylappjenta*. Det er resultatet av elevresponsen på flere av spørsmålene.

6) Legger du merke til noen eventyr i boka? Hvilke?

Dette spørsmålet kunne avdekke elevenes kulturelle kompetanse. Kom elevene til å identifisere de intertekstuelle referansene i bildeboka? Samtlige ti elever svarte at eventyret de la merke til i boka var Brødrene Grimms *Rødhette og ulven*. Fra Kiil og Tønnessens (2013, s. 4-5) artikkel vet vi at det er flere eventyr som er intertekster i denne bildeboka. Et av eventyrene er *Rapunsel*. Kun én elev (E1) skrev at hen tenkte på *Rapunsel* under høytlesingen og loggskrivningen. I og med at boka er *Rødhette* i en annen forkledning, er det ikke bemerkelsesverdig at elevene gjenkjente akkurat den intertekstuelle referansen. Interessant er det at en av elevene gjenkjente *Rapunsel*. *Rapunsel* er en intertekstuell referanse som er synlig i illustrasjonene i de aller første oppslagene av boka, når det lange håret er synlig og *Skylappjenta* sitter høyt oppe i leiligheten. Intertekstualitet er ment å ha en meningsskapende funksjon (Skardhamar, 2005, s. 39). *Rapunsel* som intertekst tillegger *Skylappjenta* drømmer og kamp for et friere liv (Kiil & Tønnessen, 2013, s. 4). Dette kan få leseren til å tolke handlingen deretter. Elevens respons på de foregående spørsmålene tyder på at hen ikke tilla *Skylappjenta* *Rapunsels* kamp for frihet. Elevene gjorde analytiske observasjoner for å identifisere *Rødhette og ulven*, og dermed kan responsen kategoriseres som **interpretativ** (Handloff & Golden, 1995, s. 204).

Hvilken sjanger elevene forventer å lese når de skal lese en tekst, kan ha betydning for hvordan de leser boka (Hjorthol, 1995, s. 122). Khateeb (2018, s. 292) understreker at bildeboka har eventyrsjangerens grunnstruktur. Selv om det står på bokomslaget at *Skylappjenta* er en fabel, kan det være at eventyrsjangeren er mer fremtredende for en ung leser. I og med at alle elevene gjenkjente *Rødhette og ulven* skapes enkelte forventninger til hvordan historien vil utarte seg. Disse forventningene skjedde i det øyeblikket elevene gjenkjente eventyret. Derfor er det ikke usannsynlig at flere elever tenkte at *Skylappjenta* også er et eventyr. Sjangeren leserne tror de leser, kan ha betydning for tolkninger som gjøres fortløpende og i etterkant (Hjorthol, 1995, s. 122). Dette vil naturligvis kunne påvirke elevresponsen i loggene. I og med at loggen etterspør hvilke eventyr elevene gjenkjenner vil

det kunne forsterke inntrykket at de leser et eventyr. At et litterært verk ligner på et eventyr kan indikere at handlingen er uekte, og dermed kan elevene ha fått et inntrykk av at handlingen ikke er reell. Det er selvfølgelig en negativ konsekvens av å fokusere på eventyr i loggen. I utgangspunktet var ikke det ønsket, da et av målene var å hjelpe elevene til økt forståelse for hvordan det er å være i brytningen mellom to kulturer. En annen, positiv, konsekvens kan være at elevene økte sin litterære kompetanse, og ved senere anledninger kan skape mening i ulike verk ved hjelp av *Skylappjenta* og intertekstene i boka. Intertekstualiteten viser elevene hvordan det er mulig å bruke eldre litterære verk i nyere litteratur.

4.3 Forklaring til analysen av intervjuene

Gruppeintervjuene viste seg å gi interessant, relevant informasjon og innsikt til analyseringen. Elevene beskrev ulike perspektiv på kulturmøtet, og delte erfaringer, tanker, fortolkninger, meninger og refleksjoner om *Skylappjenta*. I tillegg delte de tolkninger av litterære virkemidler. De tre gruppeintervjuene førte til ulike elevperspektiv på boka. Det er Sipe (2008, s. 87) sine responskategorier som er utgangspunktet for systematiseringen. Disse kategoriene er **den analytiske, den intertekstuelle, den personlige, den transparente og den performative**. Spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 4) inviterte til respons innenfor en bestemt analysekategori. Intervjuguidens siste spørsmål åpnet for at elevene kunne prate fritt. Det benyttet alle gruppene seg av. Utsagnene fra spørsmål 11 plasserte jeg innenfor analysekategoriene, selv om spørsmålet i seg selv ikke leder til en spesifikk responskategori. Spørsmål 11 førte til at hver gruppe drøftet ulike elementer og litterære virkemidler de selv bestemte. Den første analyserunden tydeliggjorde at flesteparten av elevene la merke til de samme hendelsene, bildene og karakterene i *Skylappjenta*. Det var én elevrespons som konsekvent skilte seg fra de resterende elevene. Eleven (E6) er en av de to som skilte seg ut i analysen av loggskrivningen.

4.3.1 Et mønster: Utfordrende å forstå tematikken?

Spørsmål 10 er inkludert i intervjuguiden for å finne ut om elevene har jobbet med lignende tematikk tidligere. Samtlige elever responderte med at de ikke hadde lest lignende bøker. Enkelte elever mente de kanskje hadde lest noe som lignet på skolen, men de kunne ikke fortelle hvilken bok, film eller tegneserie det var, eller hva det aktuelle mediet handlet om. Elevresponsen viste at elevene ikke hadde forkunnskap eller tidligere leseerfaringer som bidro til å forstå bokas beskrivelser av familieforhold, og hvordan det er å vokse opp mellom to

kulturer. Dette spørsmålet er det eneste som ga tilnærmet identisk respons. Da jeg spurte hvilke bøker elevene leste, som et oppfølgingsspørsmål, svarte de fleste at de likte å lese krim og lettleste bildebøker. At elevene ikke har lest bøker med lignende tematikk kan både være en fordel og ulempe. En fordel fordi de ikke har tidligere erfaringer eller tanker som kan påvirke hvordan de tolker og forstår Skylappjenta, og en ulempe fordi elevene ikke har et sammenligningsgrunnlag til å plassere handlingen i en relevant kontekst. Dette understreker også at elev 6 skilte seg ut, da hen viste forståelse for Skylappjentas problemstilling.

Da jeg analyserte de transkriberte intervjuene forsøkte jeg, som tidligere beskrevet, å systematisere responsen i Sipe (2008, s. 87) sine analysekategorier. Elevresponsen kan ikke kategoriseres i **den performative** og **den transparente kategorien**. Det var heller ikke forventet. Elevresponsen viser at elevene tok utgangspunkt i tidligere hendelser da de besvarte spørsmålene. Ingen elever tenkte at det kom til å skje noe helt unaturlig eller uforventet med Skylappjenta. I alle tre intervjuene diskuterte elevene hvorvidt Skylappjenta utviklet et forhold med Normann, og om hun møtte familien sin igjen.

4.4 Analyse av elevenes muntlige respons

1) Hva legger du merke til på forsiden og/eller baksiden til boka?

Spørsmålet inviterte til elevrespons innenfor den **analytiske kategorien**, og samtlige av elevene ga respons i den forventede kategorien. De fleste elevene svarte at de la merke til kjolen og tegningene. Tre av elevene beskrev tegningene slik:

E1: *Litt unormal måte å tegne på.*

E5: *Litt sånne spesielle tegninger.*

E3: *Jeg har tenkt mest på kjolen da, den er litt spesiell. Den ligner litt mer på en båt egentlig.*

Spørsmålet førte til at elevene måtte tenke over hva de la merke til, og hvorfor de la merke til det. Elevene la først og fremst merke til bildene og fargene illustratøren har brukt. Det kan tyde på at enkelte av fordelene ved å bruke bildebøker gjaldt også i denne lese- og intervjusituasjonen. Ifølge Arizpe er fordelene med bildebøker at de har mulighet til å motivere og engasjere alle lesere, og øke engasjementet deres (Arizpe, 2014, s. 33). Etter å ha lest Ommundsen (2018, s. 151) vet vi at bildebøker er godt egnet til tilpasset opplæring fordi alle elever kan bidra uavhengig av nivå, alder og språkkunnskaper. Det er ikke tilfeldig at dette spørsmålet er det første elevene må svare på i intervjusituasjonen. Spørsmålet skal engasjere,

motivere og legge til rette slik at alle vil bidra. Det er interessant å undersøke hvordan elevene skapte mening i bildene. Dette er naturligvis spennende fordi bildeboka har mange symboler og illustrasjoner som forteller noe annet enn verbalteksten. Det skal være mulig for uerfarne og unge lesere å skape mening i boka fordi bildene har en meningsskapende funksjon (Ommundsen, 2018, s. 155).

2) Er det noe i boka du synes er underlig eller merkelig?

Dette spørsmålet førte til at elevene ga respons både innenfor den **analytiske kategorien**, og den **personlige**. Et par elever, i samme intervjugruppe, pekte på en illustrasjon i boka de syntes var merkelig. Det var illustrasjonen med mennesker i bakgrunnen av oppslaget som griller en hel gris på et bål. Deretter diskuterte elevene hvorfor menneskene grillet grisen, når historien fant sted og hvilken betydning det hadde for bokas budskap og historie. Elevene endte opp med at bokas handling ikke kunne ha funnet sted i dag. Bakgrunnen for utsagnet var at elevene nylig hadde sett en film om Enola Holmes og jenters kamp for rettigheter. Elevene analyserte og fortolket grisesymbolet og tidsalderen. Responsen kan dermed plasseres innenfor den analytiske kategorien:

E7: *Jeg tror boka må ha skjedd før jenter hadde rettigheter. Før de kunne gjøre hva de ville.*

Flesteparten av elevene ga respons innenfor den personlige kategorien. For eksempel nevnte en elev at det å ikke få lov til å gå ut døra er unormalt. Elevene i intervjugruppa fortalte at de mente det var unormalt å bli låst inne:

E6: *Jeg synes det var litt merkelig, liksom, at hun ikke fikk lov til å gå ut av huset.*

F: *Ja, hvorfor er det merkelig da?*

E6: *Fordi det ikke er normalt.*

Den samme elevgruppa mente det var minst like unormalt å måtte bruke skylapper:

E5: *Også var det litt merkelig at hun hadde sånne skylapper.*

F: *Ja, for det er heller ikke ...?*

E5: *Det er ikke normalt.*

I et av gruppeintervjuene syntes en elev, E1, at det var litt merkelig at både Rapunsel og Rødhette var med i historien. Eleven kalte det «*sammensatte historier*», og eleven la merke til bildebokas intertekster:

E1: *Nei, jeg la merke til at det var litt mer sånn sammensatte historier. Det ligna litt både på Rapunsel og Rødhette, liksom i én.*

F: *Hva var det som fikk deg til å tenke å Rapunsel?*

E1: *Veldig langt hår, og litt sånn innestengt hjemme.*

F: *I loggene deres har dere skrevet Rødhette alle sammen. Hvorfor tenkte dere på Rødhette?*

E1: *Fordi det er jo, hun skulle besøke bestemoren, og bestemoren ser annerledes ut og det er akkurat som Rødhette og ulven.*

Drangeid understreker at det kan være utfordrende for elever å lese eldre litteratur fordi virkeligheten i teksten ikke samsvarer med deres egen (Drangeid, 2014, s. 38). Det kan virke som at elevene ikke forsto hvorfor Skylappjenta blir holdt inne, fordi det er fjernt fra deres egen hverdag og virkelighet. Dette kan være et hinder for å forstå tematikken. Like fullt kan det være en anledning til å sette seg inn i andres situasjon, og dermed øke forståelseshorisonten. Videre påpeker Drangeid (2014, s. 30) at det viktigste med å lese tekster som utfordrer elevene i skolen, ikke er å bekrefte eller forsterke elevenes ego, men å gi innsyn i andres erfaringer og å åpne for følelser og tankemåter som er annerledes enn deres egne. Cai understreker at elever som tilhører majoritetskulturen, kan ha problemer med å forstå hvorfor de bør lese om og fra andres perspektiv fordi det er langt fra deres forståelseshorisont (Cai, 2002, s. 137-138). Spørsmålet gir anledning til å diskutere bakgrunnen for hvorfor elementer opplevdes merkelige. Da kan elevene trene på å flytte egoet til en annen verden (Drangeid, 2014, s. 30).

3) Kan du fortelle meg litt om hva du tenker om Skylappjenta?

Spørsmålet kan lede til en analytisk respons, hvor responsen baseres på det som blir fortalt gjennom tekst og bilder. I tillegg kan spørsmålet invitere elevene til å svare innenfor den personlige kategorien. De fleste av elevene ga respons som tilhører den **analytiske kategorien**, men enkelte elever ga respons innenfor den **personlige**. Den analytiske kategorien gir rom for meningsskapning (Sipe, 2008, s. 86), noe mange av elevene gjorde. En av elevene refererte til boka da hen svarte på spørsmålet. Der det er markert med fet skrift, benyttet eleven verbalteksten for å skape mening:

E5: *At hun har lyst til å utforske verden.*

F: *Hva får deg til å tenke at hun har lyst?*

E5: *Fordi hun har lyst til å komme seg ut og når hun kunne komme seg ut så ble hun glad for det. Så, jeg tror det er det.*

F: *Hvordan merka du at hun ble glad for å komme seg ut da?*

E5: *Fordi hun følte seg glad, det sto jo i boken et sted når hun skulle gå til bestemoren.*

En annen elev brukte boka på lignende måte for å forklare på hvilket grunnlag hen beskrev Skylappjenta:

E8: *Ja, hun er litt nysgjerrig og sånn da, og hun er sånn passe glad her (peker i boka – de første oppslagene), og hun har det egentlig fint, men skulle ønske hun var ute. Så jeg vil si hun egentlig er glad, men kanskje blir hun litt sånn trist på slutten. Hun er egentlig sånn mest glad hvert fall.*

Spørsmålet var ment for at elevene skulle tolke karakteren Skylappjenta, og hvorfor hun handler som hun gjør. Hensikten med spørsmålet var å undersøke om elevene forsto at Skylappjenta like gjerne kunne vært en reell person, og at virkelige personer faktisk befinner seg i hennes situasjon. Spørsmålet er nokså åpent, og i etterkant innser jeg at å spesifisere spørsmålet kunne ført til tydeligere svar. Likevel viser elevenes respons at få eller ingen, forsto at Skylappjentas virkelighet er reell for elever og ungdommer i Norge i dag. Dette mener jeg understreker viktigheten av å bruke flerkulturell litteratur i skolen. Det kan øke bevisstheten rundt forskjeller (Cai, 2002, s. 144), som igjen kan føre til økt inkludering og forståelse for andre kulturer og tilhørende tradisjoner.

4) Hvordan tror du Skylappjenta har det hjemme?

Seks av elevene ga respons tilhørende den **personlige kategorien**. De to resterende elevene ga respons innenfor den **analytiske**. Den analytiske responsen ble uttrykt i samme intervjugruppe. **Tekst til livet** er underkategorien til den personlige (Sipe, 2008, s. 86), og det elevresponsen tilhørte den. Elevene mente at Skylappjenta har det annerledes enn dem selv, ettersom at de sammenliknet teksten med eget liv. For eksempel som disse elevene:

E3: *Tror hun egentlig ikke har det så gøy, liksom, hun kjeder seg litt, det er ikke så mye å gjøre når hun ikke kan gå ut å leke og utforske og sånt.*

E4: *At hun sikkert må arbeide mye hjemme, og lar seg ikke gå ut, og det er litt sånn strengt.*

Eleven tolket at Skylappjenta må arbeide hjemme fordi hun har det strengt. Eleven vurderte, ut fra sin erfaringshorisont og livserfaringer at dersom Skylappjenta har det strengt hjemme, blir hun sannsynligvis tvunget til å utføre huslige plikter. Cai (2002, s. 15) hevder at det kan være utfordrende å lese flerkulturell litteratur fordi det ligger langt fra elevenes erfaringshorisont. Verbalteksten forteller leseren at Skylappjenta står ved kjelene dagen lang

(Haq & Skandfer, 2009). Det er mulig at eleven derfor refererte til verbalteksten, og på den måten trakk slutninger. Da vil responsen i så fall være analytisk. Dersom eleven selv har erfaring med strenge foreldre, er responsen personlig.

De to elevene som ga respons innenfor den analytiske kategorien, brukte verbalteksten som referansegrunnlag. Det vil si at de gjenfortalte verbalteksten, og brukte det til å skape mening og svare på spørsmålet. Dette er eksemplifisert i utdraget under:

E8: *Ja, kanskje sånn når hun var liten så tenkte hun kanskje ikke så veldig mye på at hun ikke så veldig mye går ut, men når hun blir eldre så blir hun mer nysgjerrig.*

F: *Absolutt.*

E7: *Også blir hun truet med at hun aldri vil få seg kjæreste.*

Felles for elevutsagnene som er sitert, er at de tematiserer avstanden mellom elevenes egen og Skylappjentas hverdag. Det som er Skylappjentas hverdag er fjernt for en del norske barn, og bryter dermed med det tradisjonelle norske. Birkeland et al. (2018, s. 483) understreker at bøker som utfordrer det tradisjonelle stadig øker i antall. Videre beskrives Skylappjenta som en ny helt som står alene, og tar skjebnen i egne hender gjennom å utfordre kulturmønstrene hun er født inn i (Birkeland et al., 2018, s. 483). Poenget er at det åpenbart er en viss avstand mellom elevenes og Skylappjentas hverdag. Skylappjentas hverdag bryter med det tradisjonelle norske. For eksempel går hun ikke på skole, men arbeider hjemme på dagtid. I Norge er det skoleplikt, og derfor er det naturlig at en del elever synes det er merkelig at hun ikke går på skole. At handlingen i boka bryter med (majoritets-) elevenes forventninger om hva barn skal gjøre eller ikke gjøre, kan bidra til utvidet perspektiv, og skape et rom for diskusjon. Drangeid (2014, s 34) understreker dette ved å poengtere at det er i rommet mellom illusjon og illusjonsbrudd det skapes et rom for refleksjon. Cai (2002, s. 134) skriver at det undervises mye i litteratur som er eurosentrisk. Det vil si at litteraturen er skrevet av, og stort sett handler om majoritetskulturen i samfunnet. Elevresponsen viser at det finnes et behov for mer flerkulturell litteraturundervisning som vektlegger hvordan det er å vokse opp i brytningen mellom to kulturer. Flerkulturell litteraturundervisning har et potensiale når det kommer til å åpne diskusjoner om tekster, innhold, temaer og undervisningens formål (Rørbech, 2016, s. 35). Litteraturen er en viktig vei til kunnskap om andre kulturer (Hennig, 2017, s. 39).

5) Hvordan tror du det er å være Skylappjenta når Normann forlater henne på ski, og når hun tar av seg skylappene?

I likhet med forrige spørsmål ga de fleste elevene respons som tilhører den **personlige kategorien**, men to elever ga respons innenfor den **analytiske**. Det er de samme to elevene, E7 og E8, som ga analyserende respons på dette spørsmålet, i likhet med forrige spørsmål. Elevene skapte mening i teksten ved hjelp av sommerfuglene. Elevene brukte bokas symbolikk for å gi teksten mening, og dermed er responsen analytisk.

E7: *Mye bedre.*

E8: *Ja.*

F: *Mye bedre, hvorfor det?*

E7: *Da kan hun starte et nytt liv.*

F: *Hva tenker du elev 8?*

E8: *Kanskje hun føler seg litt mer fri?*

E7: *Det er et godt øyeblikk siden det er sommerfugler (peker).*

E8: *Men det var et trist øyeblikk, og der var det en sommerfugl. Så det er litt rart.*

E7: *Men er det ikke der hun tar av seg skylappene?*

E8: *Å ja ja, så ja, okei det er et fint øyeblikk det og.*

E7: *Også leter hun etter veien videre, etter at hun ble forlatt av han.*

Elevene som ga respons innenfor den personlige kategorien nevnte ord som «*forlatt, alene, lei seg, lettelse og sint*». I utdraget sammenliknet elevene teksten med eget liv, og responsen tilhører Sipe sin underkategori **tekst til livet** (Sipe, 2008, s. 86). Elev 1 og Elev 2 var i samme gruppeintervju.

E2: *Jeg hadde blitt veldig glad, fordi jeg følte meg fri eller noe sånt.*

F: *Hva hadde du følt, elev E1?*

E1: *Jeg hadde kanskje følt meg litt sånn fri, endelig kommet ut i verden og fått sett alt.*

En elev beskrev hvordan hen hadde opplevd situasjonen slik:

E4: *Trist, litt sånn fortapt, litt sånn «hva skal jeg gjøre?».*

I et av gruppeintervjuene tenkte én elev på konsekvenser. Det er eleven som konsekvent skilte seg ut i både loggskrivning og intervju.

E6: *Hun angrer sikkert på det hun har gjort eller noe sånn.*

F: *Hva er det hun har gjort da?*

E6: *Å gå fra hjemmet sitt. Rømme av.*

Hvis denne eleven gjorde som de andre elevene; å relatere teksten til eget liv, gir det implikasjoner om Skylappjenta situasjon er mindre fjern for eleven, enn for de resterende elevene. Skylappjenta har en hybrid identitet, og tilhører en del av samfunnet som er kulturelle grenseland (Khateeb, 2018, s. 292, 288). Det vil si at Skylappjenta er en person som står med et bein i to, nokså ulike, kulturer som drar henne i ulike retninger. Dette vil ikke være ukjent for mange norske elever. *Skylappjenta*, og lignende litterære verk, kan gi anledning til å samtale om kulturer, tradisjoner, sosial likhet og rettferdighet og inkludering og ekskludering (Arizpe, 2014, s. 33). At flere elever ikke viste tydelig i responsen at de forsto at Skylappjenta befinner seg i en vanskelig situasjon, begrunner påstanden om at mer flerkulturell litteratur med fordel kan brukes i litteraturundervisningen. Det viser at behovet for kompetanse i medborgerskap er til stede. Derfor er det heldig at det inngår i ett av de tre tverrfaglige temaene i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

6) Er det noen tegninger eller sitater i boka du la ekstra godt merke til? Kan du vise og fortelle meg om dem?

Spørsmålet ber elevene tenke over og gjøre vurderinger av modalitetene. Responsen til samtlige elever var **analytisk**. Flesteparten av elevene snakket om fargebruk, Normann, hjerteformede epler og sommerfugler. Noen av elevene nevnte at de la merke til taxibilen det står respekt på, mens andre la merke til at noen mennesker griller en hel gris på et bål. I utdraget under delte en elev, E2, en påstand, hvor eleven fulgte opp egen forklaring. Deretter begrunnet en annen elev, E3, påstanden. Elevene fortalte at forfatteren og illustratørens fargebruk hadde betydning for budskapet, og skapte mening i forsøket på å besvare spørsmålet. Responsen gjengir hva elevene tenkte da de leste og arbeidet med boka.

E2: *Tegningene beskriver veldig godt hvordan det er akkurat der og da. Sånn at liksom, f.eks. når hun er ute i skogen og kanskje litt redd eller noe sånt, så er det skikkelig mørkt.*

E3: *Ja, litt på fargetonene og.*

E2: *Ja, de beskriver litt følelsene hennes.*

I et av intervjuene snakket en av elevene, E6, om bruk av skylapper. Under intervjuet pekte eleven på oppslaget hvor moren trer skylapper nedover hodet på datteren. Eleven sa at det ikke var normalt med skylapper, men at moren gjorde det fordi datteren kun skulle gjøre én ting; å se rett frem på vei til bestemoren. Responsen blir gjengitt fordi den skilte seg ut.

Skylappenes betydning er vesentlig for å forstå bokas fulle budskap og å realisere bokas fulle meningspotensial. At kun én av elevene påpekte bruken av skylappene på dette spørsmålet, er interessant fordi det gir implikasjon om at elevene mangler bakgrunnskunnskap for å forstå at tematikken er aktuell. Enkelte elever nevnte skylappene i loggene, men andre illustrasjoner og symboler ble hovedsakelig analysert i intervjuene. Behovet for økt fokus på inkludering, kulturforskjeller og tradisjoner kommer til syne gjennom elevresponsen.

I et av de siste oppslagene har illustratøren tegnet en brennende bro i bakgrunnen. Én elev (E7) kommenterte broen, og utsagnet viser god evne til refleksjon og selvstendig tankegang. Det er viktig å påpeke at denne kommentaren ble uttalt selvstendig, uten oppfølgingsspørsmål. De to følgende utdragene kan beskrive elevens evne til å reflektere:

Utdrag 1:

E7: *Også når de brenner broen, så er det ikke fysisk brenning av bål tror jeg. De brenner ikke broen fysisk, de bare brenner familiebandet. Slik at hun aldri ser dem igjen.*

Utdrag 2:

E7: *Det bildet når hun ble så liten av bestemoren.*

E8: *Ja, det var et skummelt bilde.*

F: *Hvorfor tror dere hun blir så liten da?*

E7: *Hun blir redd, og da vokser ikke selvtilliten din, den krymper. Da blir hun mindre og mindre. Så kanskje det er det de mener.*

De følgende elevutsagnene illustrerer hva elevene la merke til i boka. Utsagnene viser at elevene har ulike perspektiv, opplevelser, tanker og refleksjon om *Skylappjenta*:

E7: *Der er det to sommerfugler. Den ene er blå, og det er jo Normann og, og den andre er rød, for hun går med røde klær og den andre er rød. Det er liksom to sommerfugler ved siden av.*

E2: *Det er på en måte litt sånn rare former, for her kommer et hjerte og eplene, de og er forma som hjerter.*

F: *Ja, hvorfor tror du dem er det?*

E2: *Kanskje fordi hun er forelska i han liksom, så blir det litt sånn glede.*

E4: *At når hun går i skogen så er det veldig fint der hun ser, men ved siden av der hun ikke ser, der er det liksom veldig mørkt.*

E5: *At det var veldig mørkt i skogen på denne siden, og når hun møtte Normann så blei liksom alt lysere på en måte. Så jeg følte det som at alt ble mye bedre på en måte. Det er liksom lyseblått her, men så er det mørkere skog, og her ser man en gris som blir holdt på bål og sånn. Det er mye mer sånn voldsomt og skummelt.*

Utsagnene viser at de fleste elevene først valgte å fortelle om elementer og symboler de la merke til i bildene. Det betyr ikke at elevene ikke la merke til verbalteksten, men at bildene var det de første tenkte på. I kompetansemålene i norsk for sjuende trinn står det at elever skal, blant annet, utforske og beskrive samspillet mellom bilder og skrift (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Dette gjorde elevene da de besvarte spørsmålet. Dette viser at elever kan nå kompetansemål, samtidig som de arbeider med tverrfaglige temaer og utvikler kulturelle kompetanse ved å arbeide med flerkulturell litteratur. Arizpe (2014, s. 33) understreker dette, ved å gjøre rede for fordeler med bildebøker. Eksempelvis kan økt engasjement brukes i diskusjoner om sosial rettferdighet, diversitet og inkludering. Aspektene er fordeler ved å bruke bildebøker i undervisningen. Å samtale om tematikken *Skylappjenta* skildrer og beskriver kan være utfordrende for lærere og elever. Derfor kan det å bruke slike bildebøker føre til at alle føler seg respektert i en diskusjon eller litterær samtale. Dette understrekes av Hennig (2017, s. 29) som skriver at lesing av litteratur er en viktig del av sosialiseringen og utviklingen til mennesker.

7) Kjenner du igjen noen eventyr i teksten? I så fall hvilke og hvordan kjenner du de igjen?

Spørsmålet er inkludert i intervjuguiden for å undersøke om elevene gjenkjente referansene til *Rødhetten og ulven*, *Rapunsel* eller *Askeladden*. Spørsmålet førte til det mest homogene svaret; alle gjenkjente *Rødhetten og ulven*. I tillegg kommenterte enkelte av elevene at *Skylappjenta* lignet på *Rapunsel* og *Normann* på *Askeladden*. Spørsmålet tilhører Sipe (2008, s. 85-86) sin **intertekstuelle kategori**.

F: *Kan dere utdype litt mer om hvorfor Rødhetten står fram?*

E1: *Ja, hun har både røde klær, hun går i skogen, hun treffer på, på en måte onkelen som kan være ulven, hun er på vei til bestemoren og bestemoren ser litt rar ut. Og ja, det er på en måte*

det samme setningen, på en måte, når hun sier «hvorfor har du så store hender?» og sånt. Så det synes jeg ligna veldig.

Utdraget beskriver hva som gjorde at eleven gjenkjente eventyret om *Rødhette og ulven*. Det er interessant at eleven ikke bare la merke til hendelsene, men også hvilken farge Skylappjenta har på klærne sine. I tillegg siterte eleven både *Rødhette* og *Skylappjenta*. I samme gruppe hadde en annen elev, E1, skrevet *Rapunsel* i loggen, noe jeg spurte om i intervjuet:

F: *Men Rapunsel, du nevnte at du var låst inni et type tårn.*

E1: *Ja, eller hun får liksom ikke lov til å gå ut, hun har liksom bare et vindu som hun kan se liksom. Hun har langt hår, ja, har ikke fått sett verden.*

F: *Tenker dere også det når E1 sier det nå?*

E2: *Ja.*

F: *Skulle du si noe annet, E3?*

E3: *Det er moren som har henne inne, akkurat som i Rapunsel. Bare at der er det gamle heksa som holder henne inne, her er det moren som holdt henne inne i huset.*

Utdragene viser at disse elevene aktiverte kombinasjonsevnen sin (Skardhamar, 2005, s. 36). Det er interessant av to årsaker at eleven gjenkjente referansen til *Rapunsel*. Den ene årsaken er fordi intertekster, ifølge Skardhamar (2005, s. 39) ofte kan ha en meningsskapende funksjon i det nye verket den brukes i. Det vil si at eleven har en annen kontekst og bakgrunnskunnskap å tolke budskapet og resten av fortellingen på, enn de resterende elevene. I eventyret blir Rapunsel holdt fanget av en ond stemor, og det er dermed naturlig at eleven kan tro at Skylappjenta blir holdt hjemme mot sin vilje. Den andre årsaken er eleven var den eneste som nevnte *Rapunsel*, før det ble diskutert i intervjusituasjonen. I en bildebok er både verbalteksten og bildene meningsskapende (Ommundsen, 2018, s. 151). Vi vet fra tidligere spørsmål (nummer 1) at elevene la merke til håret til Skylappjenta, og vi vet også at Rapunsel har spesielt langt hår. Den intertekstuelle referansen til *Rapunsel* er kun synlig i oppslagene. Likevel aktiverte kun én elev kombinasjonsevnen, og fortolket at *Rapunsel* er en intertekst i *Skylappjenta*.

Utsagnene under viser hvorfor elevene gjenkjente eventyret om *Rødhette og ulven*. Flere av elevene identifiserte eventyret ved hjelp av verbalteksten. Det tyder på at eventyret, og tilhørende sitater, er en implementert intertekst hos elevene. Slik som i utdragene under:

E5: Litt på grunn av bestemoren, er en annen personskapning, og at de sier litt av de samme replikkene.

F: Hvilke replikker har du lagt merke til?

E5: Det «øyne, munn og nese og sånn», at de ser annerledes ut.

E4: At bestemoren var sjuk, og at hun måtte gå til bestemoren med kurv, også når hun kommer der så, så spør hun hvorfor «har du så store øyne» og sånt.

I tillegg la den samme eleven merke til at Normann ligner på Espen Askeladd:

E4: Når han Normann kommer, jeg føler litt han er sånn Askeladden som går i skogen.

F: Ja, hvorfor tenkte du at han var Askeladden da?

E4: Nei, han var liksom på tur i skogen også følte jeg han ligna litt på en måte, og ikke så mye annet. Eller hun sier at han dro opp ting fra sekken sin.

Eleven refererte til at Normann dro ting opp fra sekken sin, og i oppslaget roper han «*jeg fant, jeg fant*», noe som er et direkte sitat til eventyret *Askeladden og prinsessen som ingen kunne målbinde* (Kiil & Tønnessen, 2013, s. 7). Det tyder på at det norske folkeeventyret er en implementert intertekst hos eleven. Å ha kjennskap til andre tekster er en vesentlig del av det å koble intertekstuelle referanser. Elever som ikke har hørt, lest eller sett eventyret vil sannsynligvis ikke tenke at Normann ligner på Askeladden. De intertekstuelle referansene i boka refererer til den gamle, norske kulturarven ved at Normann er en Askeladd-karakter. Cai (2002, s. 133) er opptatt av at det er eurosentrisk litteratur som er normen. *Rapunsel* og *Rødhetten og Ulven* er eurosentriske eventyr. Haq (2009) bruker norske og europeiske folkeeventyr i en bok som tematiserer hvordan det er å vokse opp i et kulturelt grenseland. Ved å bruke eventyr som er kjente for majoritets elever, kan det være mindre utfordrende å forstå ukjent tematikk, fordi de kan forstå teksten fra egen virkelighet. Drangeid (2014, s. 39) poengterer at sammensmeltningen mellom å forstå en fjern verden og å lese en tekst fra eget perspektiv, kan føre til en ny og mer bevisst forståelse hos individet. På sikt kan dette føre til utvidet perspektiv hos elevene.

8) Hvis du skulle gi Skylappjenta et råd, hva ville du sagt?

Spørsmålet inviterer elevene til å dele personlige meninger om hva Skylappjenta bør gjøre videre. Det kunne naturligvis forårsake respons som tilhører den personlige kategorien. De

fleste elevresponsene inneholdt analyser av verbalteksten, og råd deretter. Responsen kan dermed hovedsakelig plasseres i den **analytiske kategorien**. For eksempel brukte denne eleven verbalteksten til å begrunne rådet sitt:

E2: *Altså, hvis du er innestengt og sånt, så tenker jeg bare, at hvis det er moren så har tatt på den skylappingen, så tenkte jeg bare sånn «ikke bry deg så mye om hva andre sier».*

Denne eleven refererte til bildene i oppslagene, eksempelvis som at TV-en står på og at foreldrene kikker på den, og laget råd ut fra det:

E4: *Kanskje at alt ikke er så fint som du tror. Du har sett liksom på TV at verden ute er så fantastisk, også kommer hun ut og tror at det er det, så er det egentlig ikke det.*

Det er forskjell på sympati og empati, og spørsmålets respons kan tyde på at de fleste elevene fikk sympati for Skylappjenta. Det vil si at de følte for henne, distansert, men at de ikke levde seg inn i hennes følelser. Empati oppstår når en person virkelig evner å se for seg og føle hvordan det vil være i en annens sted (Drangeid, 2014, s. 34). Gjennomgående i intervjuenesvarene virker det som at de fleste av elevene hadde sympati for Skylappjenta, men at de fleste hadde problemer med å virkelig sette seg inn i hennes situasjon. Det er kun én elev, E6, som viste at hen hadde en dypere forståelse for Skylappjentas problemstilling. I rådene elevene ga, var dette tydelig. Eleven som viste større forståelse for situasjonen, svarte dette:

E6: *At hun må tenke gjennom hva hun egentlig vil, om hun egentlig vil det.*

F: *Om hun egentlig vil rømme hjemmefra?*

E6: *Ja.*

Eleven viste forståelse for at det ikke er enkelt å reise fra familien, som er alt du har kjent til hele livet. Eleven viste bekymring for hvordan det er å forlate familien til fordel for det ukjente. De resterende elevene reflekterte ikke rundt det å reise fra det kjente og nære. Responsen kan tyde på at det som er ukjent i *Skylappjenta* er nærmest deres eget virkelighetsbilde, og da blir det ikke like skremmende å reise fra familien. Elevene vil ikke synes at det er skummelt å få lov til å gå ut, fordi det er vanlig for dem.

De to elevene i ett av gruppeintervjuene var opptatt av at Skylappjenta måtte stole på seg selv for å få det bedre. Disse to var relativt samstemte gjennom store deler av intervjuet og utfylte hverandres utsagn med begrunnelser. Elevene begrunnet hverandres påstander, og kom med

eksempler for å underbygge dem. Det kom også til syne i svarene på dette spørsmålet. At elevene stort sett var enige med hverandre kunne være en uheldig med tanke på å skape en diskusjon. Samtidig kunne det være en fordelaktig fordi elevene virkelig gikk i dybden av argumentene sine. Utdraget under synliggjør sistnevnte:

E7: *At hun må stole mer på seg selv.*

F: *Ja.*

E8: *Ja, og ikke la noen andre bestemme hva du skal gjøre alltid.*

F: *Hvorfor gir dere akkurat de rådene?*

E7: *Fordi hun stolte ikke så mye på seg selv, hun trenger mer selvtillit.*

E8: *Og hun må holde ut at veldig mange bestemmer over henne. For eksempel moren, liksom, hun får ikke lov å være ute på taket.*

E7: *De blir så lett sure på henne. Hadde hun stolt mye mer på seg selv, så hadde hun hatt det mye bedre.*

Skylappjenta inneholder en del informasjon leseren må kjenne til for å forstå tematikken. Dette kaller Skarstein (2005, s. 145) for hull i fremstillingen, og disse hullene tettes som regel med sosiokulturell kunnskap. Begrepet Skarstein bruker i forbindelse med dette er inferens. Inferens er prosessen hvor leseren trekker slutninger om forhold som ikke er eksplisitt uttrykt i teksten (Skarstein, 2005, s. 145). Det er interessant i forbindelse med dette spørsmålet, fordi det ber elevene om å fortelle hva de mener er best for *Skylappjenta*. Hvis elevene forsto bakgrunnen for utfordringene *Skylappjenta* står i, ville rådene vært preget av det. Det er kun én av elevene som viste betenkelighet ved å reise fra familien. Kanskje eleven, E6, har og har kjennskap til en lik situasjon? Det er mulig at eleven har den kulturelle kunnskapen for å trekke de nødvendige inferensene, mens de resterende elevene ikke har det. Vanligvis blir begrepet brukt om majoritets elever som trekker de riktige konklusjonene fordi de kjenner til kulturen på en annen måte enn minoritets elevene. Kanskje det ble motsatt i denne undersøkelsen, og at *Skylappjenta* bidro til at en elev med annerledes bakgrunnskunnskap forsto tematikken som majoritets elevene ikke forsto? Dette vil i så fall være et godt argument for å bruke flerkulturell litteratur i skolen: For å inkludere alle elever, for å lære opp majoritets elevene om andre kulturer, og for å støtte elever som opplever å ha en slik hybrid identitet.

9) Hva tror du skjer videre når boka er slutt? Hvorfor tror du det skjer?

Elevene ble, med dette spørsmålet, invitert til å dele tanker om hvordan de tolker og trekker slutninger om bokas slutt, og hva som venter Skylappjenta i fremtiden. Elevene bes om å analysere for å trekke konklusjoner. Samtlige elever ga analytisk respons fordi de tolket bokas symboler, verbaltekst og bilder. Det plasserer elevresponsen i Sipe sin **analytiske kategori** (Sipe, 2008, s.85). Ved hjelp av bokas modaliteter begrunnet og forklarte elevene hva de trodde ville skje med Skylappjenta. Eksempelvis svarte samtlige elever i ett av intervjuene at Skylappjenta vil få et normalt liv. Dette eksempelet tydeliggjør det:

E3: *Jeg tenkte og at hun kom til å utforske verden. At hun kom til byen og fikk prøvd å leve litt mer som normal jente i en by, og kunne vært med ting som ganske mange gjør når de er på alderen hennes og sånne ting.*

Bildeboka har en relativt åpen slutt, og det bemerket elevene i det ett intervju:

E5: *Det er veldig usikkert om det går bra med henne eller ikke, synes jeg. Det kan gå begge veier.*

E4: *Jeg føler det kan gå begge veier. At enten så kan hun tilbake hjem, men det kan være at det går bra eller dårlig. Eller så kan hun finne seg et bra liv selv.*

Elev 6 skilte seg ut da hen besvarte spørsmålet, i likhet med de andre spørsmålene. Det var ingen av de andre elevene som tolket denne episoden som en flukt, de vektla kun det de mente var negativt ved familiesituasjonen hennes. Det er interessant at eleven evnet å se at det alltid er flere sider av en sak, og at det er vanskelig å rømme fra familien sin. I tillegg er eleven den eneste som snakker om tilgivelse, og at moren blir sint på Skylappjenta. En forklaring kan være at Skylappjentas situasjon ligger nærme elevens virkelighet. Alternativet kan være, i samsvar med spørsmål 8, at eleven har den sosiokulturelle kunnskapen som behøves for å tette alle hullene teksten har (Skarstein, 2005, s. 145).

E6: *Jeg tror kanskje hun ikke blir tilgitt av familien.*

F: *Hvorfor ikke det?*

E6: *Siden hun gjør så mye dumt, og bestemoren og onkelen er veldig sinte på henne, og moren.*

F: *Hvorfor tror du de er mest sinte på henne da?*

E6: *Fordi hun liksom sviktet dem.*

F: *På hvilken måte da?*

E6: *På at hun ikke gjør det hun blir bedt om. Fordi hun rømte.*

I intervjuet med elev 7 og 8 var de stort sett enige, men det mønsteret ble brutt da de svarte på dette spørsmålet. Den ene trodde ikke at Skylappjenta møter familien sin igjen, og den andre spådde en mer romantisert og tradisjonell (norsk?) fremtid. Utsagnene viser at den ene eleven (E7) tok utgangspunkt i det verbalteksten beskriver, mens den andre tok utgangspunkt i egen virkelighet, og forhåpningene om en bedre fremtid for Skylappjenta:

E7: *Hun kan aldri møte familien sin igjen. De sa jo at de ikke ville se henne.*

E8: *Jeg tror hun starter et nytt liv. Sånn at hun går til byen, hun kan finne seg en jobb, og hun får barn.*

10) Har du lest en bok om en person i samme situasjon som Skylappjenta?

Spørsmålet ba elevene tenke over hvilke bøker de leser, og om de fant noen likheter med *Skylappjenta* i en av dem. Det vil si at spørsmålet inviterte til respons innenfor den **intertekstuelle kategorien**. Svarene kan avdekke elevenes interesse i bøker, og hvilken litteratur som blir lest og arbeidet med på skolen. Mønsteret er tydelig; elevene verken pleier å lese eller har lest lignende bøker. Noen mente de kanskje hadde lest noe som lignet på skolen, men beskrivelsene var relativt vage, og de hadde ingen konkrete titler på verken bøker eller filmer. Elevene kom med eksempler på bøker de likte, og nevnte sjangre de var interesserte i. En av elevene sa dette:

E1: *Jeg tror vi leste en bok på skolen der det var en jente som alltid ble sagt at moren var en drage, som en metafor liksom, også prøvde de å roe henne ned liksom fordi hun var så streng og sånt, og låste henne inni skapet og alt sånn. Jeg vet ikke om det ligner helt, men det er det jeg kommer på.*

I det ene intervjuet stilte jeg et oppfølgingsspørsmål i et forsøk på å lokke frem forståelse for at Skylappjenta befinner seg i en reell situasjon:

F: *Tror dere det er mange som kan kjenne seg igjen i Skylappjenta?*

E4: *Ja.*

E5: *Noen, bare at dette er mye mer voldsomt, at de har gjort det mye større for å få fram et større poeng.*

F: *Ja, og hvilket poeng er det de prøver å få fram?*

E5: *At hun har det veldig strengt, og liksom at vise i større grad da, og det kan i større grad være farlig og sånn.*

Det kan være flere årsaker til at elevene ikke leser litteratur som ligner på *Skylappjenta*. En årsak kan være at elevene ikke blir presentert for flerkulturell litteratur. I undersøkelsen som Blikstad-Balas og Gabrielsen gjennomførte for å finne ut hvilken litteratur elever møter i norskfaget, var resultatet at de fleste norsklærere bruker norske eller nordiske forfattere (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Ifølge Cai bør alle forfattere utvikle en spesifikk bevissthet om en kultur før forfatteren skriver om den (Cai, 2002, s. 48). Det er for at forfatteren ikke skal videreføre stereotyper og fordommer fordi hen ikke kjenner til kulturen godt nok. Å skulle skrive om en kultur eller et tema som er ukjent, kan sette begrensninger på fantasien. Det kan være en årsak til at norske/nordiske forfattere velger å skrive om temaer som er kjente. Av disse årsakene er den litteraturen elever leser ikke flerkulturell. Haq er en forfatter som skiller seg ut i Norge, fordi hun har bakgrunn fra et annet land, og skriver om problemstillinger som er ukjente for mange nordmenn. En annen årsak til at elevene ikke leser flerkulturell skjønnlitteratur kan være fordi det er for fjernt fra deres virkelighet. Det gjør at det kan være vanskelig å forstå hva bøkene handler om, og elevene kan oppleve lite gevinst av å lese den aktuelle boka (Drangeid, 2014, s. 31). Hvis en elev opplever tematikken i en bok fremmed, kan det føre til en negativ leseopplevelse i stedet for å invitere til videre lesing (Skarstein, 2005, s. 144).

Ifølge Andersen (2011, s. 20) er skjønnlitteraturen velegnet for å trene opp empati hos et menneske. Han understreker videre at den norske kulturarven sterkt preger hva elevene leser på skolen. På eksamener blir fortsatt Ibsen, Kielland, Hamsun og Skram brukt, og det gjør gjerne at lærere vektlegger disse norske forfatterne i løpet av skoleåret (Andersen 2011, s. 17). Dette kan igjen påvirke elevenes tilgang på litteratur som klassifiseres som flerkulturell. Drangeid påpeker at elever kan finne det spennende å lese om og utforske andre verdener enn den de kjenner til, men at tilgangen til disse verdenene er essensiell for at bøkene skal få muligheten til å berike elevene som medmennesker og samfunnsmennesker (Drangeid, 2014, s. 34-39). Med de nevnte elementene er det ikke merkelig at elevene ikke har lest bøker som ligner på *Skylappjenta*. Khateeb (2018, s. 286-298) påpeker at stadig flere unge vokser opp i kulturelle grenseland, og at det øker behovet for flerkulturell litteratur i skolen. *Skylappjenta* er en karakter som veldig mange kan kjenne seg igjen, ikke bare elever som har bakgrunn fra ulike ikke-norske kulturer, men elever som føler de blir dratt i flere retninger av ulike årsaker. Elevresponsen tydeliggjør behovet for flerkulturell litteratur i skolen.

11) Har du noen spørsmål til meg?

Dette spørsmålet plasserte jeg ikke i en spesiell kategori, da spørsmålet er inkludert i intervjuet for at elevene skulle spørre om masteroppgaven, intervjuet, boka eller meg som forsker. Noen av elevene benyttet seg av muligheten til å spørre om hvordan jeg endte opp med å skrive en masteroppgave, mens andre elever spurte om hvorfor jeg valgte *Skylappjenta*. Intervjuet utviklet seg videre til å ligne litterær samtale, hvor elevene snakket sammen og delvis inkluderte meg, om bokas verbaltekst, illustrasjoner, symboler, virkemidler og andre elementer de la merke til. Gjennomgående for alle tre gruppeintervjuene var at elevene la merke til flere elementer og virkemidler da de bladde i boka. Elevene la merke til alt fra små og store illustrasjoner til farger og figurer. Det beviser at elever kan være villige til å utforske ukjente og fremmede verdener, hvis det tilrettelegges for det (Drangeid, 2014, s. 38-39). Noen av utsagnene er analytiske, og elevene viste gode evner til kritisk analyse av tekst og virkemidler.

Det følgende utdraget kan tilhører Sipe (2008, s. 85) sin **analytiske kategori**. Responsen viser at elevene utfordret kulturforskjellene, men ikke gjennomførte tolkningen. Det tyder på at eleven(e) manglet den sosiokulturelle kunnskapen som kreves for å sette hullene om likestilling mellom kjønnene. Dette er en viktig tematikk som kunne ha ført til en diskusjon om sosial ulikhet og rettferdighet. Bildeboka ga meg, som intervjuer, muligheten til å starte en diskusjon om et viktig tema. Dette er en av fordelene med bildebøker (Arizpe, 2014, s. 33).

I et av intervjuene snakket elevene engasjert om *Skylappjenta*, moren og bestemoren og hvorfor de bruker skylapper. Elevene drøftet kulturell tematikk, og viste at de var villige til å lære om kulturelle forskjeller og bakgrunner for kulturelle tradisjoner. Dersom et menneske ikke forstår normene i et bestemt fellesskap, vil forståelsen være styrt av normene som finnes i et kjent fellesskap (Fish, 1980, s. 16). I denne situasjonen kan dette bety at elevene ikke kjente til normene i den spesifikke kulturen *Skylappjenta* skildrer, og dermed forsøkte de å forstå basert på de normene de kjente til. Dette kan være en forklaring på hvorfor elevene ikke utdypet bruken av skylapper ytterligere. Utdragene er eksempler på dette:

Utdrag 1:

E3: *Onkelen er den eneste som ikke har på seg skylapper i familien.*

F: *Hvorfor tror dere det?*

E1: *Jeg tror det kanskje kan være at det bare er jentene som skal ha det, eller noe sånt.*

F: *Ja, hvorfor tror dere at det bare er jentene som skal ha det da?*

E1: *De sa jo noe om at hvis du «tok de av blir du ikke gift», men jeg vet ikke helt.*

Utdrag 2:

E1: *Moren, jeg tror kanskje hun skjuler noe hun ikke vil at datteren skal finne ut av eller at hun bare ikke vil at hun skal ut i verden, eller se noen ting liksom.*

E3: *Det kan jo være moren hennes igjen som prøvde å fange Skylappjenta som bestemte over moren hennes. Og at derfor tror hun at det er det rette.*

E2: *Ja, at det har skjedd med henne før?*

E3: *Ja, eller at det er jo bestemoren til Skylappjenta, og det var jo moren til moren til Skylappjenta. Så hvis bestemoren skremte moren til å gjøre det på Skylappjenta, så ville ikke moren til Skylappjenta slippe Skylappjenta ut. Fordi hun trodde det var noe farlig der ute.*

Bilen er en illustrasjon elevene la merke til i bakgrunnen i flere av oppslagene. Bilen er kamuflert med mørke farger, men den fikk likevel elevene til å undre seg over hvorfor den var der. Det er et eksempel på at barn og elever legger merke til små tegninger og symboler i bildebøker. Utdragene viser samtidig at elevene selv var i stand til å føre en samtale om boka da de fikk anledning til det.

Utdrag 3:

E3: *Hvorfor står det noe spesielt på bilen egentlig? Det står respekt eller noe.*

E2: *Ja, respekt taxi, trur jeg.*

F: *Ja, hvorfor tror dere det står det?*

E2: *For å respektere taxien? (Ler) Jeg vet ikke egentlig.*

E1: *Nei, ikke jeg heller.*

E2: *Eller kanskje bare det heter det, firmaet eller noe.*

E2: *Ja.*

E1: *Men hvorfor kjører han en taxi?*

E2: *Fordi han kanskje jobber.*

E1: *Ja.*

Utdrag 4:

E7: *Der er bilen. Den forfølger henne.*

F: *Ja, kanskje det.*

E8: *Det virker litt sånn for den bilen er jo bak hu.*

E7: *Ja, der (peker) er bilen først, der er bilen, og bilen er der. Så han forfølger henne. Og når du ser bilen blir du liksom. Der bilen er det liksom helt mørkt.*

E8: *Ja.*

Elev 8 forsto og tolket en metafor i boka ingen andre elever tolket. Det kan bety at eleven har en god evne til refleksjon, eller det kan bety at eleven hadde kjennskap til metaforen fra tidligere. Uavhengig av årsak viser det at sjuendeklassingen har en litterær kompetanse som gjør at hen kan diskutere utfordrende temaer selv om hen er ung:

E8: *Men der er hun stor, og der er hun liten. Skyggen hennes er stor, men hun er liten.*

E7: *Ja.*

F: *Hvorfor tror du det da?*

E8: *Kanskje hun føler seg liten, men at hun egentlig er like høy som vanlig.*

5.0 Avslutning: Elevperspektiv på kulturmøtet i *Skylappjenta*

5.1 Hvordan ble problemstillingen besvart?

Problemstillingen for oppgaven er: *På hvilken måte opplever, reflekterer og forstår elever på sjuende trinn kulturmøtet i bildeboka Skylappjenta?* Denne problemstillingen svarte jeg på ved hjelp av skriftlig elevrespons fra logger, og muntlig elevrespons fra gruppeintervjuer. Elevene skrev logger og ble intervjuet om tematikken og ulike litterære elementer i bildeboka *Skylappjenta*. I forkant av loggskrivningen ble *Skylappjenta* lest høyt for elevene. Det er elevenes skriftlige og muntlige respons er oppgavens primære analysemateriale.

Til å analysere loggene brukte jeg Handloff og Goldens (1995, s. 204). responskategorier. Kategoriene førte til en systematisering av den skriftlige responsen. På forhånd hadde jeg en forventning om hvilke spørsmål som kunne lede til de ulike kategoriene, slik jeg forklarte i metodekapittelet. Spørsmålene ledet hovedsakelig til interpretative utsagn. Det vil si at elevene analyserte, trakk slutninger og uttalte seg om innhold og tematikk (Handloff & Golden, 1995, s. 204). Halvparten av spørsmålene (nummer 3, 4 og 6) ledet til interpretative utsagn, og dermed utgjør det store deler av elevenes skriftlige respons. I analysen brukte jeg Sipe (2008, s. 85-87) sine analysekategorier for å systematisere den muntlige responsen. I likhet med Sipe sin analyse, tilhører det meste av elevresponsen den analytiske kategorien. Elevene brukte bokas modaliteter som begrunnelser i de ulike svarene sine, og de trakk slutninger basert på informasjon boka ga. At elevene kom til å bruke boka underveis i intervjuet, ved å bla i den, og som referanse til svarene sine overrasket meg. På forhånd trodde jeg at flere av elevene ville fremme egne tanker og synspunkter, men elevene analyserte elementer i boka. For eksempel diskuterte elevene seg imellom hva ulike symboler og illustrasjoner i teksten kunne bety for budskapet. En del av responsen kan også plasseres i den personlige kategorien, fordi elevene sammenliknet *Skylappjenta*'s liv og hverdag med sitt eget. Det var ikke uforventet. To av spørsmålene ga elevrespons tilhørende den intertekstuelle kategorien, og den var svært homogen.

5.2 Masteroppgavens hovedfunn

Den skriftlige og muntlige responsen til elevene gir inntrykk av at det var utfordrende for flertallet av elevene å tolke, forstå og reflektere rundt kulturmøtet i *Skylappjenta*. Både Cai (2002, s. 119), og Drangeid (2014, s. 38) poengterer at det kan være utfordrende, og lite meningsfullt, å lese bøker om en fremmed virkelighet. Elevresponsen forteller at elevene ikke

gjenkjente eller identifiserte seg med situasjonen hovedpersonen befinner seg i. Det kan tyde på at elevene hadde et problem med å utfylle hullene i teksten. Inferens er begrepet Skarstein bruker for å beskrive prosessen når leseren forstår forhold i teksten som ikke er uttrykt eksplisitt. Å tette hullene gjøres ved hjelp av sosiokulturell kunnskap (Skarstein, 2005, s. 145). Responsen viser at elevene opplevde boka meningsfull, men at det fulle meningspotensialet ikke ble realisert fordi elevene ikke relaterte seg til den undertrykkelsen innvandrere kan oppleve. Oppgavens formål var å finne ut av på hvilken måte elever opplever, reflekterer og forstår kulturmøtet i *Skylappjenta*. Analysen viser at svært få av elevene forsto at *Skylappjenta* handler om et kulturmøte, og tilhørende utfordringer. Det kan tyde på at elevene ikke har kunnskapen som behøves for å trekke de riktige slutningene, og tette hullene i teksten. Dette er mønsteret som trådte frem i analysen, og er oppgavens hovedfunn. Med andre ord var enkelte elementer ved boka som elevene ikke aktualiserte, og dermed realiserte de ikke bokas fulle meningspotensial.

Analysen viser at elevresponsen hadde ett tydelig avvik fra mønsteret. En av elevene, elev 6, skilte seg ut i både logg og gruppeintervju. Denne elevens respons viser en forståelse for de kulturelle forskjellene Haq og Skandfer (2009) implisitt beskriver i boka. Responsen gir i tillegg inntrykk av at eleven gjenkjente situasjonen og/eller identifiserte seg med karakteren Skylappjenta. De to andre elevene i gruppeintervjuet ga ikke uttrykk for at de delte de samme refleksjonene og opplevelsene av bildeboka. Eleven tettet en del hull i teksten de resterende elevene ikke gjorde, altså realiserte eleven enkelte elementer de resterende elevene ikke gjorde. Dette forsterker inntrykket av at eleven har den sosiokulturelle kompetansen som behøves for å tette hullene i teksten (Skarstein, 2005, s. 145). Gruppeintervjuenes respons er preget av samsvar mellom elevenes utsagn. I ett intervju, bestående av elev 7 og 8, var elevene spesielt samstemte. Elevene begrunnet hverandres påstander og refleksjoner, og på den måten gikk de i dybden av sine sammenfallende perspektiv.

5.2.1 På hvilken måte tolket elevene boka?

Elevenes skriftlige og muntlige respons var i hovedsak analytisk. Elevene refererte til hendelser, verbalteksten, illustrasjoner og annen symbolikk da de besvarte spørsmålene. Fortolkningen besto altså av analyse av bildeboka ved hjelp av modalitetene, og de litterære virkemidlene de gjenkjente fra før. Disse virkemidlene var blant annet metaforene i verbalteksten, og eventyrsjangerens kjennetegn. Bokas skildring av et kulturmøte fokuserte elevene lite på i gruppeintervjuene. Tematikken kan være for langt utenfor elevenes

forestillingsevne (Hennig, 2017, s. 22), erfaringshorisont (Cai, 2002, s. 15) og litterære kompetanse. I tillegg til å analysere bildeboka, sammenliknet elevene handlingen og *Skylappjenta* med sitt eget liv. Dermed kan en del av den skriftlige responsen kan kategoriseres under personlige assosiasjoner (Handloff & Golden, 1995, s. 204), og den muntlige responsen under Sipe (2008, s. 86) sin personlige kategori.

5. 3 Hva kan ha påvirket elevresponsen?

Elevenes sjangerforventninger kan ha påvirket elevenes tolkning av *Skylappjenta*.

Hjorthol (1995, s. 122) understreker at bestemte oppfatninger av hva som er sannsynlig for en gitt sjanger, er det som skaper sjangerforventningene. Ett av spørsmålene elevene svarte på handlet om hvilke eventyr som er intertekster *Skylappjenta*. Samtlige elever nevnte *Rødhetten og ulven*. Kan det derfor være mulig at elevene trodde *Skylappjenta*'s situasjon er fiktiv, fordi de er kjent med at eventyr er fiktive? Er det mulig at sjangerforventningene til eventyr påvirket elevene til å tro at historien og handlingen ikke er reell? På bokomslaget har forfatterne skrevet at boka er en fabel, noe som kan ha bidratt til ytterligere sjangerforvirring. Begrepet *fabel* ble nevnt for elevene i forkant av høytlesingen, noe som også kan ha forsterket inntrykket elevene hadde om at boka er fiktiv. Culler (2002, s. 134) hevder at verk som bryter konvensjonene i en gitt sjanger kan gjøre det vanskelig for leseren å forstå teksten. Hvis elevene har oppfatningen om at alle eventyr er fiktive, vil det bryte med deres konvensjoner at *Skylappjenta* egentlig er basert på sannhet, og teksten kan dermed være vanskelig å forstå.

Analysen viser at elevene manglet bakgrunnskunnskapen til å forstå at *Skylappjenta* tematiserer et kulturmøte, og hvordan kulturmøtet preger identitetsdanningen og oppveksten til hovedpersonen. En av årsakene til elevenes manglende bakgrunnskunnskap kan være at de aldri, eller sjeldent, har blitt introdusert for flerkulturell litteratur. I Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) sin undersøkelse om hvilken litteratur elever møter i skolen, var resultatet at lærere sjeldent bruker bøker som ikke er skrevet av nordiske forfattere, ikke finnes i læreboka, i tillegg til at de sjeldent velger bok selvstendig. Sistnevnte ble utdypet ved at lærerne ofte valgte bøker etter hvilke utdrag som allerede finnes i læreboka, eller valgte litterære verk elevene ofte får på eksamen (Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020). Dette kan indikere at elevene kan få økt bakgrunnskunnskap ved å introduseres for mer flerkulturell litteratur i skolen. På den måten kan hullene tettes, og elevene kan få økt forståelse for medelever, andre mennesker og deres verdier, tradisjoner og kulturer. Et aspekt som er viktig å huske på i denne sammenhengen, er at det å vektlegge mer flerkulturell litteratur kan ha den motsatte

effekten av det som er nevnt hittil i oppsummeringen. Rørbech (2016, s. 35) understreker at forskjellen mellom oss og «de Andre» kan bli større, og Cai (2002, s. 148-149) skriver at lærere bør studere flerkulturell litteratur for å unngå å videreføre stereotypier og fordommer ubevisst.

5.4 Kommentar til utvalgets størrelse

Avslutningsvis er jeg nødt til å drøfte hvorvidt utvalget av informanter var stort nok. Thagaard (2018, s. 59) skriver at utvalget er stort nok når det nås et metningspunkt. Metningspunktet nås når det ikke lenger er mulig å hente ny informasjon og innsikt. Analysen viser at ni av ti informanter ikke realiserte *Skylappjenta*'s fulle meningspotensial. Det er kun én elev som skilte seg ut, og ga respons som viser at eleven forsto hvilke utfordringer *Skylappjenta* er nødt til å forholde seg til. I og med at kun én av ti viste forståelse for tematikken, tyder det på at utvalget var stort nok til å kunne gi innsikt i sjuendeklassingers forståelseshorisont, forestillingsevne og perspektiv på kulturmøtet. Et kvalitativt utvalg søker å skaffe innsikt om et tema som ikke finnes andre steder. Informantene som deltok i forskningsprosjektet er relevante og egnet for problemstillingen, noe som ifølge Thagaard (2018, s. 54-56) er vesentlig i kvalitative studier. Informantenes perspektiv på kulturmøtet i boka er unike, og ga innsikt til problemstillingen.

5.5 Avsluttende konklusjon

Hovedfunnet fra analysen er at ni av ti elever ikke forsto at *Skylappjenta* tematiserer et kulturmøte. Analysen viser også at elevene ikke visste eller forsto at situasjonen som skildres i boka er reell. Dette er enkelte elementer ved bokas meningspotensial elevene ikke aktualiserte, og det være et resultat av elevenes bakgrunnskunnskap, kontekst, forestillingsevne og erfaringshorisont. Eleven (E6) som konsekvent skilte seg ut i både logg og intervju, viste en utvidet forestillingsevne og en annen sosiokulturell kunnskap de resterende. En informant (E5) opplevde at bildeboka skildret utfordringene i *Skylappjenta* på en mer «voldsom» måte enn hva eleven mente er tilfellet i virkeligheten. Masteroppgavens formål var å finne ut av på hvilken måte elever opplever, reflekterer og forstår *Skylappjenta* på. Elevene tolket og trakk analytiske slutninger av handlingen, verbalteksten, illustrasjonene, intertekstualiteten og symbolene i boka. Manglende bakgrunnskunnskap og forestillingsevne tydeliggjorde at elementer ved bokas fulle meningspotensial ikke ble realisert av flertallet av elevene. Et eksempel på dette er da to elever (E1 og E3) kommenterte at det kun var kvinnene i bildeboka som brukte skylapper, men ikke hadde ytterligere meninger om det (henviser til

intervjuspørsmål 11). Dette kan også forklares av Fish (1980, s. 16) sitt fortolkningsfellesskap.

Cai (2002) sin teori om flerkulturell litteratur, kulturelle grenser og «empowering» kan være en forklaring på analysens funn vedrørende elevenes utfordringer med å forstå det de ikke kan forestille seg, eller har bakgrunnskunnskap om. Oppgavens metoder ga innsikt i elevenes perspektiv, refleksjoner og opplevelser av kulturmøtet i *Skylappjenta*. Elevenes svar på spørsmålene i loggene og gruppeintervjuene førte til innsikt i elevenes forestillingsevne og bakgrunnskunnskap. Drangeid (2014, s. 39) understreker at det å forstå tekster som er langt fra egen virkelighet kan være utfordrende, og at teksten da blir forstått med utgangspunkt i egen virkelighet. Skarstein (2005, s. 145) poengterer at prosessen hvor leseren trekker slutninger om forhold som ikke er eksplisitt uttrykt i teksten, avhenger av elevenes sosiokulturelle kunnskap. Hvis elevene manglet, og mangler, den aktuelle kunnskap slet de naturligvis med å trekke de riktige slutningene for den aktuelle konteksten. Elevene trakk slutninger om bokas tematikk og besvarte spørsmålene hovedsakelig ved å analysere bildebokas modaliteter. Analysen viser at den skriftlige og muntlige responsen plasseres i de analytiske kategoriene som ble brukt til systematisering. Henholdsvis Handloff og Goldens (1995, s. 204) sin personlige assosiasjon-kategori, og Sipe (2008, s. 85-86) sin analytiske og personlige kategori.

Avslutningsvis er det nødvendig å påpeke at selv om elevene ikke realiserte alle aspekter ved bildebokas fulle meningspotensial, fikk de muligheten til å reflektere om og diskutere ulike litterære virkemidler. Eksempelvis snakket samtlige elever om intertekstualitet, og bokas mange symboler. Det kan indikere at deltakelse i prosjektet førte til at elevene kunne utnytte situasjonen til å diskutere litterære virkemidler. Det er et læringsutbytte som blant annet står beskrevet i læreplanen for norsk etter sjuende trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7-8).

5.6 Praktiske konsekvenser av datainnsamlingen

Undervisningsopplegget (vedlegg 5) som ble brukt i forkant av datainnsamlingen, utformet jeg uten påvirkning fra den læreren til de aktuelle informantene. Læreren var opptatt av å gi meg frie tøyler slik at jeg kunne å undersøke det som var mest interessant for denne oppgaven. Opplegget ble gjennomført slik jeg hadde forespeilet læreren muntlig på forhånd, og tilnærmet likt den didaktiske relasjonsmodellen for undervisningstimen. I etterkant av

gjennomføringen av opplegget etterspurte læreren opplegget, slik at det kunne brukes i de andre klassene på trinnet. Lærerne ønsket å bruke det for å gi elevene trening i å lese om kulturmøter. Det er en praktisk konsekvens av masteroppgaven. Ved hjelp av undervisningsopplegget kan flere elever få innsikt og mulighet til å lære mer om kulturmøtet i *Skylappjenta*. Ifølge Arizpe (2014, s. 33) kan det lede til diskusjoner om sosial rettferdighet, og bildeboka kan tilrettelegge for at flere elever kan bidra i diskusjonen.

5.7 Veien videre

Basert på føringene, og de tverrfaglige temaene, i den nye læreplanen og elevenes skriftlige og muntlige respons til dette prosjektet, mener jeg det finnes et behov for mer forskning på flerkulturalitet i litteraturundervisningen. Resultatet av min analyse er at få elever forsto enkelte deler av tematikken i *Skylappjenta*. Elevene hadde vanskeligheter med å sette hullene (Skarstein, 2005, s. 145), og det er naturlig med tanke på at det utfordrende å forstå en virkelighet som er fjern fra sin egen. Det påpeker både Drangeid (2014, s. 38) og Cai (2002, s. 144). Jeg mener at elevenes perspektiv på flerkulturell (eller annen) litteratur er et interessant forskningsområde, fordi tidligere forskning (se blant annet Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020), og denne oppgavens analyse, viser at norske elever i liten grad møter litteratur som utfordrer elevenes forestillingsevne og utvider perspektivet. Derfor kan det med fordel forskes på, slik at stadig flere lærere, og andre pedagoger, får økt kompetanse og kan videreformidle kunnskap om kulturer og tradisjoner uten å videreføre stereotypier og fordommer. Dette er i samsvar med Cai (2002, s. 15) sitt poeng om at lærere bør ha kunnskap om flerkulturell litteratur før de underviser om det. Jeg henviser til bakgrunnen for denne oppgaven; identitet og mangfold i læreplanen. Norske grunnskoleelever er mangfoldige, og alle skal oppleve å få utvidet perspektivet sitt og lære å være gode, demokratiske medborgere. Læreplanens krav om demokrati som et tema i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13), samsvarer med Cai (2002, s. 133) sitt poeng om at flerkulturell litteratur er en del av demokratisk, utdannende prosess som bør inkluderes i skoler.

Det hadde eksempelvis vært interessant å gjennomføre en lik undersøkelse på ungdomstrinnet, for å finne ut av om leseerfaring og lesekompetanse kan påvirke elevens fortolkning av *Skylappjenta*. En elev på ungdomstrinnet vil naturligvis ha flere leseerfaringer, og bør ha høyere lesekompetanse enn en barneskoleelev. En lik undersøkelse vil kunne bidra med informasjon om og innsikt til elevens fortolkning av kulturmøtet i boka. Hvis

undersøkelsen resulterer i at få elever aktualiserer elementene og tematikken i boka, vil det være en indikasjon på at det bør legges vekt på flerkulturelle verk i litteraturundervisningen. Det var enkelte elementer i *Skylappjenta* sjuendeklassingene ikke realiserte, og dermed ble ikke bokas fulle meningspotensial realisert. Hvis ungdomsskoleelever Dette med bakgrunn i at norske elever tilhører så mange ulike kulturer, at det er mange som vil kjenne seg igjen i identitetsproblematikken som skildres *Skylappjenta*. I tillegg kan skjønnlitteratur trene opp elevenes empati, som ifølge Andersen (2011, s. 20) er skjønnlitteraturens unike evne.

Referanseliste:

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæraren*, 11, 15-22. <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Arizpe, E. (2014). The vessel: Theoretical Frameworks and Intersections. I E. Arizpe, T. Colomer & C. Martínez-Roldán (Red.), *Visual Journeys through wordless narratives* (s. 18-38). Bloomsbury Academic.
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie* (3. utg.). Det norske samlaget.
- Bjorvand, A. M. (2014). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (2. utg., s. 126-147). Cappelen Damm Akademisk.
- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues*. Greenwood Press.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Culler, J. (2002). *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. Routledge.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- Gabrielsen, L. G. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?. *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Handloff, E., & Golden, J. M. (1995). Writing as a way of «getting to» what you think and feel about a story. I N. L. Roser & M. G. Martinez (Red.), *Book Talk and Beyond: Children and Teachers Respond to Literature*. International Reading Association.
- Haq, I. & Skandfer, E. (2009). *Skylappjenta*. Cappelen Damm.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- Hjorthol, G. (1995). *Populærlitteratur: Ideologi og forteljing*. Det norske samlaget.
- Khateeb, A. (2018). Kulturmøter i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 283-301). Universitetsforlaget.
- Kiil, H. & Tønnessen, E. S. (2013). Dagens Rødhette i en flerkulturell kontekst – mulighet for en ny identitet?. *Barnboken*, 36, 1-18. <https://doi.org/10.14811/clr.v36i0.100>
- Kristeva, J. (1986). Word, Dialogue and Novel. I T. Moi (Red.), *The Kristeva Reader*. (s. 34-61). Blackwell.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. K. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2. utg., s. 214-250). SAGE.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 149-170). Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rørbech, H. (2016). *Mellem tekster: Kultur og identitet i klasserummet*. Samfundslitteratur.
- Said, E. (1985). *Orientalism*. Penguin Books.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). SAGE.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- Skardhamar, A. K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: Om lesestimulering og lesekompetanse*. Universitetsforlaget.
- Skarstein, D. (2005). Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet: Om litteratur som ein reiskap for å strukturere forståing av liv og røyndom. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 141-156). Samlaget.
- Tajik, H. (Red.). (2001). *Svart på hvitt*. Tiden.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06).
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Vedlegg

Vedlegg 1: Ramme for loggskrivning

Fullt navn:

Logg etter å ha lest Skylappjenta

- 1) Hva er det du har lagt merke til i boka? *Det kan både være handling, bilder, tegninger eller tekst.* Begrunn svaret ditt.

- 2) Hvordan tror du Skylappjenta har det når hun faller av skiene til Normann?

- 3) Hvorfor tror du Skylappjenta har på seg skylapper, og hvorfor tar hun dem av?

- 4) Hva tror du skjer videre med Skylappjenta når boka er slutt?

- 5) Hvis du kunne gi Skylappjenta et råd, hva ville det ha vært?

- 6) Legger du merke til noen eventyr i boka? Hvilke?

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide/gruppesamtale

- 1) Hva legger du merke til på forsiden og/eller baksiden til boka?
- 2) Er det noe i boka du synes er underlig eller merkelig?
- 3) Kan du fortelle meg litt om hva du tenker om Skylappjenta?
- 4) Hvordan tror du Skylappjenta har det hjemme?
- 5) Hvordan tror du det er å være Skylappjenta når Normann forlater henne på ski, og når hun tar av seg skylappene?
- 6) Er det noen tegninger eller sitater i boka du la ekstra godt merke til? Kan du vise og fortelle meg om dem?
- 7) Kjenner du igjen noen eventyr i teksten? I så fall hvilke og hvordan kjenner du de igjen?
- 8) Hvis du skulle gi Skylappjenta et råd, hva ville du sagt?
- 9) Hva tror du skjer videre når boka er slutt? Hvorfor tror du det skjer?
- 10) Har du lest en bok om en person i samme situasjon som Skylappjenta?
- 11) Har du noen spørsmål til meg?

Vedlegg 3: Godkjenning av NSD for behandling av personopplysninger

26.5.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elevperspektivet på kulturmøter i litteraturen og norskfaget

Referansenummer

638241

Registrert

16.12.2020 av Ingvild Stensrud - i.stensrud@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eli Flatekval, eli.flatekval@uis.no, tlf: 90475150

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingvild Stensrud, i.stensrud@stud.uis.no, tlf: 95837549

Prosjektperiode

27.11.2020 - 11.06.2021

Status

03.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

03.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 03.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fd9ebd4-8b1c-4785-a928-564684261c70> 2/3

Vil du delta i forskningsprosjektet «Kulturmøter i litteraturen og norskfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan elever opplever deler av litteraturundervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut av og avdekke hvordan elever opplever litteraturundervisningen i norskfaget, spesielt med fokus på kulturmøter i tekst. Prosjektet skal analysere elevers opplevelse av en spesifikk tekst i norskfaget som tar for seg kulturmøte og multikulturalitet. Teksten elevene skal lese er «Skylappjenta» av Iram Haq og Endre Skandfer. Prosjektet er en mastergradsoppgave. Et annet formål med oppgaven er at den forhåpentligvis kan bidra til å gjøre undervisningen mer relevant, inkluderende og oppklarende for elever og lærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.
Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakerne i denne oppgaven er valgt på bakgrunn av klassetrinn. Det er kun en sjuende klasse som får spørsmål om å delta i prosjektet. Du blir spurt om å delta fordi du går på aktuelt klassetrinn, og fordi du kan gi prosjektet verdifull informasjon og innsikt. Prosjektet er godkjent og avklart med ledelsen på skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet vil bruke to metoder for å kunne nå formålet. Disse metodene er dybdeintervju og loggskrivning. I forkant av både dybdeintervju og loggskrivning vil du lese en skjønnlitterær bildebok som handler om kulturmøter.

- Loggskrivning vil skje 1-2 ganger. Det vil si at du kun skriver logg en eller to ganger i løpet av prosjektet. Denne loggen lagres kun med navn, for at du enkelt kan trekke deg fra

prosjektet. Ingen andre personlige opplysninger trenger å bli oppgitt. Det som oppgis er dine meninger og tanker rundt boken som leses i forkant. Svarene lagres elektronisk, og det er kun student (Ingvild Stensrud) og veileder som har tilgang til disse.

- Dybdeintervjuet vil foregå som en gruppesamtale, og kun foregå en gang. Hvis du velger å delta vil selve intervjuet vare i alt fra 30 minutter til 45 minutter. I intervjuet vil jeg be deg om dine tanker og meninger om boken som blir lest. Intervjuet vil bli tatt opp på en lydopptaker som ikke har forbindelse med mobiler og PCer. Der vil svarene dine bli lagret fram til prosjektet er avsluttet. Da blir lydopptakene slettet. Oppfølgingsspørsmål kan forekomme i etterkant av intervjuet. I intervjuet kan det forekomme oppfølgingsspørsmål fra den tidligere gjennomførte loggskrivningen.
- Foresatte kan se på malen for loggen, og intervju spørsmålene på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke påvirke forholdet ditt skolen eller læreren din. Selv om foresatte godtar at barnet kan delta, er det selvfølgelig lov for barnet å si nei. Hvis barnet selv sier nei, skal han/henne ikke delta. Dersom dette blir tilfellet kan eleven delta i undervisningsopplegget som er laget, da dette blir en del av norskundervisningen. Opplegget er laget på en måte som vil gjøre det enkelt for eleven å få læringsutbytte uten å være deltakende i selve prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som får tilgang til datamaterialet er veileder ved Universitetet i Stavanger Eli Flatekval, og student ved Universitetet i Stavanger Ingvild Stensrud.
- Navnet ditt er kun nødvendig for prosjektet for samtykkeerklæringen, og for at jeg enkelt kan fjerne deg fra prosjektet dersom det er ønskelig. Navnet på skolen vil jeg erstatte med en kode som lagres adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres anonymisert og kryptert, slik at ingen skal få tak i det.

- Deltakerne i prosjektet skal ikke gjenkjennes i publikasjonen. Det eneste som vil bli publisert er deltakernes tanker og meninger om prosjektets tema.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai/juni. Oppgaven skal leveres 11. juni 2021. Lydopptakene og loggene vil da slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Stavanger* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger: Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora.
Eli Flatekval.
- Mastergradsstudent Ingvild Stensrud kan kontaktes på mail: i.stensrud@stud.uis.no eller 252741@uis.no eller telefon: 95837549.
- Veileder og prosjektansvarlig Eli Flatekval kan kontaktes på mail: eli.flatekval@uis.no eller telefon: 90475150.

- Vårt personvernombud (UiS) Rolf Jegervatn kan kontaktes på mail: rolf.jegervatn@uis.no og på telefon: 97177749.

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

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

Med vennlig hilsen

Eli Flatekval
(Forsker/veileder)

Ingvild Stensrud

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Kulturmøter i tekster i litteraturen og norskfaget*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i loggskrivning
- delta i dybdeintervju

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

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

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

(Signert av prosjektdeltaker (barn), dato)

Vedlegg 5: Undervisningsopplegg

Undervisningsopplegg: Skylappjenta

Klassetrinn: 7.

Hvor: Klasserom

Utstyr: Boka Skylappjenta, storskjerm, Chromebook/PC

Formål: Å myndiggjøre (empower) elevene, og gjøre de mer bevisst på kulturmøter, stereotypier, intertekstualitet i tekst vha. bildeboka Skylappjenta.

Timens mål (for eleven): Jeg skal lese og diskutere temaer og symboler i «Skylappjenta».

Tidsperspektiv: 2 timer. Å lese en hel bok kan være tungt på en time, foreslår derfor å dele boka i to, og lese i to omganger. Se time 3 for et forslag til en avslutning på arbeidet med boka.

I forkant: Jeg (Ingvild) vil presentere meg selv og prosjektet når jeg leverer ut samtykkeerklæringen. Her vil jeg naturligvis åpne for spørsmål fra elevene og svare så godt jeg kan. Jeg er ute etter elevperspektivet, og derfor vil det være viktig at verken jeg eller lærer snakker mye om tematikken, symboler, intertekstualiteten i boka. De kan gjerne nevne det selv, men vi må prøve å ikke påvirke tankene til elevene.

Fra læreplanen: *Utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster* utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster

NB! *Hvis noen ikke samtykker: Alle kan være med å skrive logg for egenlæring, men jeg samler ikke inn. Dermed får de læringsutbytte, men deltar ikke i prosjektet.*

Læringsaktiviteter:

Time 1:

- 1) Snakke **kort** om bildebøker, og at samspillet mellom bilde og tekst er viktig. Hva forteller ikonoteksten (samspillet mellom verbaltekst og bilde) oss? Hvorfor er bildebøker godt egnet til å ta opp vanskelige temaer? *Her kan man f.eks. snakke om at elever/barn som ikke kan lese enda kan forstå/kjenne seg igjen i bildene. Eldre lesere vil se på teksten først, og kanskje unngå å legge merke til detaljer barn/ynge lesere legger merke til.*

- 2) Lese boka høyt sammen med elevene. De kan gjerne lese høyt selv dersom det er ønskelig. Se også på bildene underveis.
- 3) Oppsummere kort hva de har lest.

Time 2:

Elevene skal ikke skrive navn på loggen, det er ikke relevant for prosjektet.

- 1) Oppsummering: Hva handler boka om? Hva gjorde dere forrige time? Husker elevene noe spesielt fra boka? Mål: koble på forkunnskaper.
- 2) Skrivning av loggen: I forkant kan elevene gjerne minnes på å skrive utfyllende, enten stikkord eller hele setninger. Poengter gjerne at ingenting er feil, og at alt de tenker er interessant for prosjektet (en kort gjentakelse av det jeg sier under presentasjon av meg selv og prosjektet). De leverer inn når de er ferdige, og lærer samler inn. Loggene leveres til meg i etterkant av timen.

Time 3:

Det er laget en kortfilm av boka. Den er ikke relevant i henhold til prosjektets formål, men den kan være en fin måte å snakke om ulike modaliteter på dersom det er interessant. Denne kan gjerne sees som en avslutning på arbeidet med Skylappjenta, etter intervju/gruppesamtale.

Den kan sees her: *ca. 10 minutter.*

<https://intertekstdemo.portfolio.no/read/29e40a6c-0788-4c91-bec5-ac1e3344bbda>