

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap

Mai 2020

Hvordan bruke shared picturebook reading og rollespill for å snakke
om mobbing

How to use shared picturebook reading and roleplay to talk about
bullying

Signy Ulstein Standal



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven er å finne ut hvordan man kan bruke bildebøker og rollespill til å snakke om mobbing. Via metoden *shared picturebook reading* har elevene sammen utforsket bildeboka *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009). Metoden innebærer en felles høytlesning, der lærer leser høyt mens elevene aktivt lytter og samtidig leser bildene på skjerm, etterfulgt av en litterær samtale. Det er tre forskjellige skoler, men de ligner på hverandre med tanke på at alle er såkalte byskoler. Det er en klasse fra andre trinn og to fra fjerde trinn. Studien bygger på to økter på 60 og 45 minutter som klassene har gjennomført. I den første økten har elevene og læreren høytlesning av bildeboka *Huskereisa* (2009), som er skrevet av Anne Osvaldsdatter Bjørkli og illustrert av Sissel Horndal. Boka tar for seg temaet mobbing på en beskrivende og utforskende måte. Videre har elevene øvd, spilt og snakket om rollespill. Rollespillene tar for seg ulike situasjoner som å bli holdt utenfor gruppa, ikke bli valgt i gruppearbeid og ikke få ta del i leken. Gjennom analysen av dialogene til de ulike klassene, har jeg flere funn. Det første funnet er at *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) åpner opp for gode litterære samtaler i klasserommet, og gjennom samtalen utvider elevene tolkningsfellesskapet. Temaer elevene snakker om er å bli holdt utenfor leken, føle seg mindre enn andre, hvordan man skal takle å bli behandlet dårlig, hvem man hadde snakket med om man har det vanskelig og hva det vil si å være en god venn. Det andre funnet er at ulike elever er aktive under den litterære samtalen og rollespillene, som igjen fører til at flere elever deltar aktivt i undervisningen. Det viser seg at det er noen oppslag i *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) og noen rollespill som engasjerer mer enn andre. Mine funn viser at høytlesning, litterære samtaler og rollespill er metoder som kan brukes i klasserommet for å snakke om et alvorlig tema. De viser også at det bør forskes mer på, slik at man kan bruke flere ulike bildebøker og andre typer rollespill.

Abstract

The purpose of this study is to investigate how to use picturebooks and roleplay to talk about bullying. Through the use of literary conversations, expression and discussion, three classes have explored the topic in different ways. There are three different schools. The schools are similar to each other, as all are urban parts of the country. It is a class from second grade, 7 year olds, and two fourth grade classes, 9-10 year olds. The study is based on two sessions of 60 and 45 minutes that the classes have completed. In the first session, the students and the teacher talked about the book *Huskereisa* (2009), which is written by Anne Osvaldsdatter Bjørkli and illustrated by Sissel Horndal. The book deals with the topic of bullying in a descriptive and exploratory way. Furthermore, the students practiced, played and talked about role-playing. The role-playing deal with various situations such as being kept out of the group, not being selected for group work and not being able to take part during outside activities with others. Through the analysis of the dialogues of the different classes, I have several findings. The first finding is that *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) opens up for good literary conversations in the classroom and the pupils expand the interpretation community. Topics that students talk about are being kept out of the game, feeling smaller than others, how to cope with being treated badly, who you can talk to when it comes to problems and what it means to be a good friend. The second finding is that various students are active during the literary conversation and role-play, which in turn causes more students to participate in the classroom. It is also shown that there are some pages in *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) and some role-plays that engage more than others. Together the results show that can be used in the classroom to talk about a serious topic. They also show that more research should be done, so in order to investigate in depth how various picturebooks and other types of role-playing games are working in the classroom.

Forord

Plutselig var den her, masteroppgaven. Det har vært krevende, irriterende og vanskelig, men å gjennomføre dette har også gitt meg glede, nysgjerrighet og motivasjon.

Først og fremst vil jeg takke lærerne som deltok i studien. Takk for at dere ga meg innblikk i klasserommene deres, hvordan dere snakker med elevene og at jeg fikk låne tiden deres. En stor takk til pappa som har lest korrektur og motivert meg til videre skriving når motivasjonen har vært på bunn. Tusen takk til mamma for oppmuntring, støtte og gode kaffekopper.

En siste takk går til veilederne mine Åse Marie Ommundsen og Anne Bergljot Svenkerud som har fått meg til å strekke meg lengre enn jeg hadde gjort alene. Takk for all hjelp, konstruktive tilbakemeldinger og nye syn på oppgaven.

Signy Ulstein Standal

Oslo, våren 2020

Innholdsfortegnelse

Innledning	1
<i>Problemstilling</i>	2
<i>Gjennomføring av studien</i>	2
<i>Oppbygging av oppgaven</i>	3
Teori	5
<i>Sosiokulturell læringsteori</i>	5
Diskurssamfunnet	6
<i>Estetiske læringsprosesser</i>	7
Prosessdramaet	8
<i>Norskfaget ikke bare redskap, men danningsfag</i>	9
<i>Litteraturundervisning</i>	11
Literacy, mer enn bare grunnleggende ferdigheter?	11
Litterære samtaler	12
Tekstens spill	14
Dimensjoner innenfor leseprosessens responsformer	15
<i>Novice- og expert-lesere</i>	16
<i>Bildeboka</i>	18
<i>Leserens empati</i>	20
<i>Hva er egentlig mobbing?</i>	22
Forskningsdesign og metode	25
<i>Et kvalitativt design</i>	25
<i>Utvalg</i>	26
<i>Gjennomføring</i>	27
Pilotering	27
Gjennomføringen av prosjektet	28
<i>Datainnsamling</i>	34
Observasjon og lydopptak	34
<i>Bearbeiding og utvalg av data til analyse</i>	35
Utvelgelse av datamateriale	36
<i>Transkripsjon av dialog og analyse av feltnotater</i>	36
<i>Troverdighet</i>	37
<i>Forskningsetikk</i>	39
Presentasjon og analyse av funn	41

<i>En analyse av Huskereisa</i>	42
<i>Elevenes første møte med Huskereisa</i>	56
<i>Den litterære samtalen</i>	57
Oppslag 2, Julia blir kastet ut av butikken	58
Oppslag 5, De ser på henne som en redd kylling	60
Oppslag 6, Hver dag så krymper hjertet fordi hun ikke får være med	67
Oppslag 7, Hva betyr det å være innbilsk?	72
Oppslag 9, Kan ikke jeg også være med?	74
Oppslag 11, Hold kjeften din	77
Oppslag 15, Fordi hun har det vondt i hjertet sitt	81
<i>Rollespill og diskusjon</i>	85
Fotballbanen	85
Når ingen vil være på gruppe med deg	86
Å holde noen utenfor samtalen	89
Slengtau	90
Samtale med lærerne etter oppleggene	92
<i>Oppsummering av resultater fra undersøkelsen</i>	93
Drøfting	95
<i>Å bruke dialogen aktivt i klasserommet</i>	95
<i>Huskereisas betydning i studien</i>	98
Jente- og guttemobbing	99
Snakke om følelser	100
Klassemiljøets betydning	101
<i>Hvem kan man snakke med?</i>	104
<i>Alle lærer ulikt</i>	105
Et blikk på undervisningsopplegget	109
Konklusjon	112
Bibliografi	114
Vedlegg	118
<i>Vedlegg 1- tilbakemelding fra NSD</i>	118
<i>Vedlegg 2- Samtykkeskjema til foresatte</i>	120

Innledning

Mobbing er et fenomen som skole og samfunn bruker store ressurser på å begrense.

Brennpunkt lagde i 2017 en dokumentar om Arnar og Mia. Arnar gikk gjennom store deler av barndommen uten venner, og dokumentaren viste at han hadde hatt det tøft. Mia tok sitt eget liv i 2015 grunnet mobbing og utestengelse fra klasse miljøet, og vi følger foreldrene som lurte på hvor og når det gikk galt. Gjennom ulike kanaler får vi høre om mobbesaker, og de fleste spør hvorfor dette fremdeles skjer.

I følge Utdanningsdirektorates elevundersøkelse om mobbing og arbeidsro, er det 6% av elevene som svarer at de blir mobbet to til tre eller flere ganger i måneden (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette tilsvarer ca. 27 000 elever. Denne spørreundersøkelsen favner kun elever fra 5. trinn og ut videregående (Utdanningsdirektoratet, 2020). Siden 2000-tallet har staten brukt over 200 millioner på såkalte antimobbeprogrammer, men lite tyder på at disse virker (Svarstad, 2016, s. 1). En av grunnene til dette er at programmene tilbyr enkle løsninger på komplekse og vanskelige problemstillinger (Svarstad, 2016, s. 1). Jostein Alberti-Espenes var tidlig ute og kritiserte disse programmene. Han mener man må se på mobbing som «utprøving av sosiale ferdigheter, som rollelek, som en måte å trene på å bli voksen på, på godt og vondt» (Alberti-Espenes, 2010, s. 63).

Fagfornyelsen implementeres i den norske skole høsten 2020. Noe som er nytt, er planens vekt på fagovergripende temaer, som folkehelse og livsmestring. Dette «skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 12). Jeg har vært opptatt av hvordan man gjennom arbeid med skjønnlitteratur kan sette seg inn i ulike karakterers skjebner. Gjennom skjønnlitteraturen kan man få folkehelse og livsmestring inn i norskfaget. Dette understreker den nye læreplanen. Ved presentasjon av ulike typer litteratur i klasserommet, «gir det elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Ønsket om å utforske høytlesning, bildebøker og litterære samtaler, la selve grunnlaget for masteroppgaven min.

Problemstilling

Ut i fra denne bakgrunnen ble problemstillingen for denne studien: *Hvordan kan man snakke om mobbing ved hjelp av shared picturebook reading og rollespill?*

Siden dette er en ganske vid problemstilling, har jeg laget fire forskningsspørsmål som skal hjelpe meg med å undersøke problemstillingen:

- Hvordan kan man som lærer bruke litterære samtaler til å snakke om temaet mobbing med elevene på en ordentlig måte?
- Hvordan bevisstgjøre elevene om konsekvenser av mobbing ved høytlesning og arbeid med bildebøker?
- Hvordan få elevene til å få forståelse for andres opplevelse ved å lese bildebøker?
- Hvordan snakke om andres følelser ved hjelp av rollespill?

Gjennomføring av studien

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av hvordan elever kan bruke bildebøker og rollespill til å snakke om temaet mobbing. Jeg ønsker å belyse hvordan bruk av *shared picturebook reading*, litterære samtaler, ta del i, og framføre rollespill og diskusjon, kan bidra til at elevene snakker om temaet på en ordentlig måte. Studien er gjennomført ved tre ulike skoler på Østlandet. Deltakerne er en klasse fra andre trinn og to klasser fra fjerde trinn. Elevene var 7 og 9-10 år. Alle klassene er fra såkalte byskoler, og har relativt lik elevmasse. Studien har blitt gjennomført via to økter på 60 og 45 minutter i hver klasse.

Den første økten dreide seg om *shared picturebook reading* av bildeboka *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009), etterfulgt av en litterær samtale. *Shared picturebook reading* som metode lar læreren lese bildeboka høyt, mens elevene lytter aktivt og ser samtidig bildene på skjerm. Boka er skrevet av Anne Osvaldsdatter Bjørkli og illustrert av Sissel Horndal. *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) er ikke en videre kjent bildebok. Jeg har valgt denne fordi den tar opp temaet mobbing på en gjennomtenkt måte, i tillegg til å ha estetisk kvalitet. Gjennom verbaltekst og bilde kommuniserer bildeboka med leseren på en god måte. Ord og bilde er i samspill, og utvider hverandres mening. I boka møter vi Julia som blir holdt utenfor leken av Stine og gjengen hennes. Vi blir presentert for ulike episoder i Julias liv, og bokas handling blir sårere og sårere dess mer en leser. Etter høytlesningen har hver klasse en litterær samtale

om boka og diskuterer ulike oppslag. Samtalene har åpnet for ulike dialoger som har tatt for seg vennskap, det å føle seg alene, å være utenfor leken, og å ha en trygg voksen man kan stole på. I den andre økten har klassene øvd, gjennomført og snakket om ulike rollespill. Rollespillene tar utgangspunkt i ulike situasjoner man kan møte i og utenfor skolen. Eksempler på disse rollespillene er å ikke slippe til i en samtale, bli oversett, eller ikke bli valgt når elever skal velge grupper i timen. Gjennom å bruke ulike tilnærminger til temaet mobbing, håpet jeg å nå ulike elever, slik at flere fikk mulighet til å delta og bidra under dialogen rundt temaet.

Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler; innledning, teori, metode, presentasjon og analyse av funn og til slutt drøfting. Oppgaven avsluttes med en konklusjon. I teoridelen presenteres det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen som er gjennomført. Den første delen handler om det pedagogiske som ligger til grunn for undervisningen, og hvordan vi mennesker er grunnleggende sosiale, og bruker det sosiale samspillet i læring. Videre presenterer og forklarer jeg estetiske læringsprosesser og prosessdramaet brukt i undervisningen. Den tredje delen omfatter teori om litteraturundervisning, bruk av bildebøker og utviklingen av empati. Siste del handler om hvordan begrepet mobbing blir definert. Videre knytter jeg denne definisjonen opp mot opplæringslovas ulike paragrafer.

I metodedelen beskriver jeg studiets design, hvordan jeg har valgt ut informanter, pilotering og undersøkelsen som er gjennomført. Videre presenterer jeg metoden som er brukt til datainnsamling. Jeg vil så beskrive de ulike valgene jeg har gjort med tanke på utvelgelse, bearbeiding og analysen av datamaterialet. Til slutt diskuterer jeg troverdigheten til studien og de etiske hensynene jeg har måtte ta i prosjektet.

I delen der jeg presenterer og analyserer funnene fra undersøkelsen, tar jeg utgangspunkt i problemstillingen, forskningsspørsmålene og teori som er presentert i teoridelen. I den første delen analyserer jeg *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) med egne tolkninger med grunnlag i bildebokteori. Neste del presenterer elevenes møte med boka gjennom *shared picturebook reading* og deres litterære samtale med læreren. Videre analyserer jeg hvordan gjennomføringen av rollespill og diskusjon foregikk i klasserommet. Analysen avsluttes med tre lærersamtaler og en oppsummering av hele analysen.

I drøftingsdelen drøfter jeg resultatene jeg fant i analysen. Grunnlaget er elevenes tolkninger av boka, hvordan de snakket sammen i klasserommet og hvordan de gjennomførte rollespillene. Jeg drøfter også ulikheten mellom Maria Nikolajevas (Nikolajeva, 2014, s. 15). *novice-* og *expert-*lesere, og hvordan de utgjør ulike ressurser i klasserommet. Neste del drøfter hvordan opplegget kan knyttes opp mot Fagfornyelsen. Masteroppgaven avsluttes med et dypere blikk på undervisningsopplegget som metode, og hvordan det kan forbedres gjennom ulike grep. Til slutt kommer en konklusjon.

Jeg har fått tillatelse av Sissel Horndal til å bruke bildene i oppgaven min.

Teori

Sosiokulturell læringsteori

Fra vi er helt små bruker vi språk og lyd til å uttrykke følelsene våre, si hva vi ønsker, og gjøre oss forstått. Gjennom oppveksten utvikler vi språket gjennom menneskene vi møter og har relasjoner med. Teorien om at vi lærer i et felleskap med dialog og interaksjon kalles et sosiokulturelt perspektiv. Denne teorien ble først presentert av psykologen Lev Vygotsky (Vygotsky, 1980, s. 79). Det som står sentralt i sosiokulturell læringsteori, er hvordan man kommuniserer med hverandre og hvordan språket blir brukt i de ulike situasjonskontekstene (Dysthe, 2001, s. 33). Når vi danner oss kunnskap gjennom et felleskap, er vi også med på å skape kunnskapen. Vi lærer ofte bedre av å gjøre noe selv, enn av å se på andre. Eksempler på dette kan være at elever gjør prosjektarbeid og blir engasjerte i dette arbeidet, alle bidrar sammen til et felles sluttprodukt og får utbytte av det de har gjort (Dysthe, 2001, s. 33).

Når elever lærer, er det en aktiv konstruksjonsprosess. Læreren, eller elevene, finner informasjon, elevene tolker informasjonen og knytter den til noe de allerede vet. Til slutt blir det en omorganisering i elevenes mentale strukturer, slik at det dannes forståelse av hva de blir fortalt eller vist (Dysthe, 2001, s. 43; Vygotsky, 1980, s. 80). Læring er ikke noe som kan bli fylt på som i en flaske. Læring skjer gjennom at elevene er engasjerte og at de får faglige problemer som gjør dem interesserte i det de lærer. Vygotsky lanserte begrepet den proksimale utviklingssonen. Det er de ting som ligger i området mellom det en elev kan klare på egen hånd, og det eleven ikke kan greie, selv med hjelp. De som hjelper eleven fungerer som medierende hjelpere, og veileder barnet til hun til slutt mestrer det hun tidligere ikke fikk til. Dette kan være alt fra voksnes rettleiding eller samarbeid med medelever som har kommet lengre med oppgaven klassen holder på det. Med slik veiledning og hjelp fra de rundt, mestrer eleven til slutt det hun holdt på med og flytter grensene på det hun klarer alene (Vygotsky, 1980, s. 85). «Dersom eleven blir overlatt til seg selv, vil læring og utvikling stoppe opp eller forsinkes» (Dysthe, 1995, s. 55). Det er viktig at vi som lærere er der for elevene og bygger stillas rundt dem.

Den amerikanske psykologen Jerome Bruner har blant annet skrevet om stillasbygging som metode. Dette begrepet handler om at medelever, eller voksne, ”bygger” et stillas for barn eller elever som er i den proksimale utviklingssonen. Her står dialogen som en sentral del av stillasbyggingen. Det er også viktig med rammer for hvordan oppgavene skal løses, slik at

elevene har noe de kan støtte seg på hvis de er usikre (Bruner, 1986, s. 74). I klasserommet handler dette om at læreren må kunne gi elevene verktøy for å løse de bestemte oppgavene, og møte elevene på veien og ta over problemløsningen om de står fast. Ved å bruke ulike typer verktøy, får elevene et slags stillas rundt seg og det er trygt å prøve å feile i klasserommet. Etter hvert som elevene tilegner seg verktøyene de har fått, utvikler de seg, lærer å løse de valgte oppgavene og kan begi seg på nye typer problemløsninger.

I tråd med sosiokulturell teori som bygger på at læring skjer gjennom menneskelig aktivitet, dialog og interaksjon, fokuserer utdanningspolitikken på kollektive læringsaktiviteter. I St.meld. 31 (2007-2008) står det at «departementet mener opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet» (St.meld. 31, 2008, s. 74). Dette innebærer at læreren må passe på at undervisningsøktene ikke bare blir fylt med forelesningsøkter, men også at elevene får muligheten til å være aktive og delta i timen. Læringsmiljøet har naturligvis stor betydning for elevenes læringsutbytte når hovedtanken er at læring skjer i interaksjon og kommunikasjon med andre i språklig samhandling. At elever skal kunne reflektere over egen læring og handlinger med andre, er viktig når det kommer til sosiokulturell teori.

Evnen til å reflektere over sin egen tenkning, forståelse og læring, slik at man er klar over hvordan man lærer best, kalles metakognisjon (Dysthe, 2001, s. 39). Måter å fremme elevens læring og metakognisjon, er for eksempel egenvurdering, refleksjonsnotater, diskusjoner og samtaler i plenum. Motivasjon står også sentralt når det kommer til elevens læring. Elevenes motivasjon blir påvirket av læringsfellesskapet. Eleven må føle seg akseptert, at det hun sier blir verdsatt, at hun kan noe og at hun får bidratt sammen med de andre elevene (Dysthe, 2001, s. 39).

Diskurssamfunnet

I forrige avsnitt skrev jeg om at læring er noe som er grunnleggende sosialt. I følge pedagogikkprofessor Olga Dysthe tar alle individer del i ulike diskurssamfunn. En diskurs er en sosialt akseptert enighet i en bestemt gruppe når det gjelder måter å bruke språk, tenkning, følelser, tro, handlinger og andre symbolske uttrykk. Når man identifiserer seg med en sosial meningsfull gruppe eller nettverk, bruker man ulike verktøy og teknologi for å vise tilhørighet. Dette er for å signalisere en sosial meningsfull "rolle", eller å signalisere at man

fyller en sosial nisje på en gjenkjennelig måte. Å være i en diskurs betyr at man må forstå denne typen samspill som blir brukt innenfor den gruppen man er med i (Gee, 2015, s. 172).

Primærdiskursen er hverdagsdiskursen og den vi kjenner best. Denne diskursen er den vi har tilegnet oss hjemme og i det sosiale rundt oss. Sekundærdiskursen er de diskursene man møter utenfor hjemmet, som for eksempel skolen, og er i utgangspunktet mer fremmed for oss. Ingen har samme utgangspunkt når det gjelder primærdiskurs og det er ofte sosiokulturelle forskjeller i primærdiskursene. En persons primærdiskurs er et rammeverk for å tilegne og lære seg andre diskurser. Et av skolens viktigste mål er å favne over alle elever fra ulike diskurssamfunn, slik at de kommer inn i samme diskurs. For å klare dette må skolen utstyre elevene med kompetanse i å bruke ulike begreper, tankemåter og praksiser som er karakteristiske for felleskapet på skolen, slik at alle befinner seg under samme diskurs (Dysthe, 2001, s. 46).

Diskurser man lærer seg underveis i livet, kan også være med på å påvirke primærdiskursen (Gee, 2015, s. 176). Ved å lære å delta i ulike diskurser, lærer vi å bruke språket vårt. Språket kan være med på å påvirke andre, det kan få dem til å handle. Denne formen for kommunikasjon er med på å forme oss selv og andre gjennom kommunikasjon vi har lært å bruke (Dysthe, 2001, s. 48). «Det er gjennom å lytte, samtale, etterlikne og samhandle med andre at barnet får ta del i kunnskap og ferdigheter til de er helt små, og lærer hva som er interessant og verdifullt i kulturen» (Dysthe, 2001, s. 49).

Estetiske læringsprosesser

I følge Aud Berggraff Sæbø er «estetikk knyttet til det å erkjenne og forstå verden gjennom forming av sanse- og følelserfaringer» (Sæbø, 2012b, s. 164). Hvis man knytter dette opp til en dramafaglig praksis, så betyr det at læreren må bruke sanse- og følelserfaringene til elevene og knytte dette til den kognitive læringsprosessen i klasserommet. Dette blir også kalt for den estetiske læringsprosessen (Sæbø, 2012b, s. 164). Som jeg har skrevet tidligere viser det seg at elever utvikler de mentale strukturene sine når de lærer noe nytt. Hans-Georg Gadamer skriver at all ny forståelse er noe som bygger på forforståelsen. Dette er «tidligere erfaringer som forutsetter at vi gjør nye erfaringer med utgangspunkt i vår skapende forestillingsevne» (Gadamer, 2003; Sæbø, 2012b, s. 164). Menneskets fantasi, eller forestillingsevne, er noe som er unikt for oss. Ved å observere barn i lek, kan man se deres

utrolige forestillingsevne, og hvordan barn klarer å sette seg inn i ulike situasjoner og spille ulike roller i leken. Dette er en ressurs som vi kan bruke i klasserommet, og som kan bli et godt virkemiddel når det gjelder formidling av fag.

Normalt sett ser vi at den aktivitetsorienterte undervisningen oftest foregår i de praktisk-estetiske fagene, og at vi har en mer formidlingsorientert undervisning når det kommer til de teoretiske fagene (Sæbø & Allern, 2010, s. 245). Skolens samfunnsmandat er blant annet å få elever til å utforske og skape gjennom undervisningen. Fagfornyelsen som blir implementert inn i skolen høsten 2020, legger vekt på at undervisningen skal være variert. Bruk av drama kan være med på å engasjere og motivere til faglig innsats (Sæbø & Allern, 2010, s. 246). Forskning viser også at læreren er enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes læringsresultat. Dette fordi læreren har den pedagogiske og faglige kompetansen som kan heve elevenes læring. En annen faktor er samspillet med elevene som er avgjørende for læringen (Sæbø, 2012b, s. 109). Estetiske læringsprosesser utgjør også en del av undervisningen i følge Fagfornyelsen. Det er viktig at elevene får og har skaperglede, engasjement og utforskertrang gjennom skolegangen. Det blir vektlagt at «skapende læringsprosesser også er en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 6). Det nevnes også at læreren skal bruke elevenes skaperkraft og la dem utvikle seg som skapende mennesker gjennom grunnopplæringen. Ved å la elever utforske estetiske læringsprosesser, som for eksempel prosessdrama, gir det metoder som kan bidra til å utvikle læring og elevene som skapende mennesker.

Prosessdramaet

«Prosessdrama er et helhetlig (drama)faglig læringsforløp som ikke handler om å lage dramatiseringer eller forestillinger for framføring» (Sæbø & Allern, 2010, s. 245). Det som kjennetegner denne type drama er at det gir en mulighet til å utforske lærestoffet man skal igjennom. Det sosiokulturelle læringsperspektivet ligger til grunn. Prosessdrama som sjanger, lar læreren bruke mål fra læreplanen, strukturere undervisningen og ivareta elevenes sosiale, personlige og faglige mål (Sæbø, 2012a, s. 112). Gjennom møte med prosessdrama i klasserommet, får elevene et spillerom når det kommer til utfoldelse.

Når klassen starter å bruke prosessdrama, er det viktig at læreren forteller hvorfor og hvordan de skal arbeide med for eksempel en tekst som de skal dramatisere. «Det er elevenes egenaktivitet som skaper engasjement og som kan motivere til innsats» (Sæbø, 2012a, s. 113).

Men det er også lærerens ansvar at elevene får en mulighet til å delta og til å lykkes. En viktig faktor er at læreren har planlagt rammene for arbeidet godt, og at læreren gir god nok informasjon til elevene. Det blir da mulig å delta, og det bidrar til å sette i gang læringsprosessene til elevene. Elevene lærer hvordan man skal dramatisere, og det gir en god inngang til å bli et skapende menneske. Elevene, samt læreren, skal utforske språket og temaet som blir formidlet. Dette gjør at prosessdrama blir faglig relevant med tanke på de ulike læreplanene for fag (Sæbø, 2012a, s. 112). I norsk, for eksempel, skal elevene få «litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2).

Prosessdrama «handler ikke om dramatisering for framføring. Det dreier seg om en læreprosess der elevene engasjeres i spillsituasjoner, der målet er å lære seg å spille og som kan brukes i hvilket som helst fag» (Sæbø & Allern, 2010, s. 245). I følge Thomas Ziehe må læreren klare å tilby elevene undervisning og erfaringer som kan bygge bro mellom lærestoffet og elevenes hverdags erfaringer (Sæbø & Allern, 2010, s. 246; Ziehe, 2004). Dette vil igjen føre til at elevene kan bli engasjert og motivert til faglig innsats. Det er viktig at klassearenaen føles trygg og elevene er komfortable nok til å prøve å feile i dramaprosessen. Etter de ulike dramatiseringene og aktivitetene vil læreren samtale med elevene om deres oppfatning av de ulike rollene og situasjonene. Dette gjør det mulig for elevene å reflektere over hva de har spilt og hvorfor. Å bruke prosessdrama i norskfaget, kan være med på å utvide danningen til elevene.

Norskfaget ikke bare redskap, men dannelsingsfag

Som nevnt tidligere blir Fagfornyelsen implementert i den norske skole høsten 2020. I følge Fagfornyelsen er «norsk et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). Gjennom norskfaget skal elevene få litterære opplevelser og lærerne skal gi klassen og enkelteleven muligheter til å uttrykke seg kreativt og skapende. Ved lesing av skjønnlitteratur får elevene muligheter til å reflektere over ulike verdier i samfunnet, og det kan utvikle evnen til å stille moralske spørsmål til det de leser. Samtidig som at litteraturen kan gi elevene innsikt og respekt for menneskeverdet (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). Etter endt utdanning skal elevene være forberedt til å delta i samfunnet og være rustet til arbeidslivet som stiller krav til elevenes kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2).

Kjerneelementer er et nytt begrep som blir brukt i Fagfornyelsen. Begrepet viser til det viktigste innholdet i det enkelte fag, og elevene må ha kunnskaper til kjerneelementene for å mestre og bruke faget. «Kjerneelementene består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1). Et av kjerneelementene er tekst i kontekst. Formålet med tekst i kontekst er at elevene skal få lese tekster som gir dem mulighet til å oppleve, lære, bli engasjert og få innsikt i hvordan andre lever (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). Elevene skal også få en kritisk tilnærming til tekstene de leser. Formålet er at de skal kunne reflektere kritisk over hvordan teksten kan påvirke og hva slags troverdighet teksten egentlig har (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). Muntlig kommunikasjon er det siste kjerneelementet, og her vektlegges det at elevene skal «få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3).

Det er ikke bare kjerneelementer som er nytt i fagfornyelsen. Tverrfaglige temaer skal jobbes med i alle fag. Et av temaene er folkehelse og livsmestring. For å bruke dette temaet i norskfaget, må elevene ha evnen til å uttrykke seg både muntlig og skriftlig. «Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Denne egenskapen er viktig for at elevene skal kunne håndtere relasjoner, men også slik at de kan delta i det sosiale fellesskapet i og utenfor skolen. Ved lesing av blant annet skjønnlitteratur, skal litteraturen kunne utfordre elevens selvilde og være med på å bidra til elevenes identitetsutvikling og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3).

I det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, skal elevene kunne utvikle muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter. Dette skal styrke elevene i å uttrykke egne tanker og meninger, slik at de kan delta i samfunnets demokratiske prosesser. Ved å arbeide kritisk med tekster og ytringer de finner online, skal læreren kunne hjelpe elevene til å tenke kritisk. Dette lærer elevene gjennom refleksjoner, dialoger og diskusjoner i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Å lese skjønnlitteratur og sakprosa, kan gi elevene et innblikk i hvordan andre menneskers livssituasjon er. Ved å møte andre menneskers hverdag, gir det elevene en mulighet til å utvikle en forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers perspektiver og synspunkter (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 4). Dette legger

igjen et grunnlag for at elevene lærer å samhandle med hverandre på en god og forståelsesfull måte.

Skolen skal å legge til rette for at individet skal kunne bruke kreativitet, prøve ut ulike handlinger og utvikle seg til et fullstendig menneske. Med tanke på norskfaget, skal læreren bygge en arena der elevene får et tekstmøte som utvider deres forståelse. For at elevene skal bli dannede mennesker, må de gå i dypet av faget. Dybdelæring gir mer faglig forståelse enn overflatelæring. Norskfaget er ikke bare et språkfag, men et fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling (Meld. St. 28, 2016, s. 50). «Når undervisningen stimulerer elevens refleksjon over egen læring og elevene ser verdien av, og lærer å bruke relevante læringsstrategier, bidrar det til elevens motivasjon og faglige læring (Meld. St. 28, 2016, s. 14). Slik utvikler elevene redskaper for å lære. Disse redskapene kan de både bruke i skolen og senere i livet. Ved å lese litteratur i skolen kan man få et innblikk i egen identitet og kultur, men det åpner også opp for andres erfaringer og andres kulturer. Laila Aase skrive at danning er «ikke identisk med identitetsutvikling, men forutsetter identitetsutvikling» (Aase, 2005b, s. 38). Å utvikle egen identitet er en del av den norske skole. Norskfaget prøver å representere mangfoldet, og dette er en ressurs med tanke på at skolen blir mer flerkulturell og flerspråklig. «Ei skuleklasse er, med alt sitt mangfold, i seg sjølve ein kollektiv modell for det samfunnet vi ønskjer elevane skal bli ein del av» (Hamre, 2017, s. 37).

Litteraturundervisning

Literacy, mer enn bare grunnleggende ferdigheter?

I følge Stortingsmelding 30 fra 2004, favner det engelske begrepet literacy bredere enn begrepene å kunne lese, skrive eller bruke muntlige ferdigheter (St.meld. 30, 2004, s. 33). UNESCO har definert literacy som evnen til å identifisere, forstå, tolke, lage, kommunisere og beregne ved hjelp av trykte og skriftlige materialer knyttet til varierende sammenhenger. Literacy innebærer et kontinuum av læring, slik at enkeltpersoner kan nå sine mål, utvikle sin kunnskap og potensial, og delta fullt ut i samfunnet (UNESCO, 2004, s. 14). Med denne definisjonen kan man se på literacy som et redskap for læring. Det er også en forutsetning for sosial kompetanse og at eleven skal kunne utforske språk, litteratur og samtale. Med tanke på dette, kan vi se på OECD sin definisjon hvor Fagfornyelsen har hentet sin inspirasjon til de grunnleggende ferdighetene. Nemlig fra OECD sine såkalte «key competencies». Literacy er

muligheten til å forstå og bruke trykt informasjon i daglige aktiviteter, hjemme, på jobb og i samfunnet – for å oppnå mål, samt å utvikle kunnskap og potensial (OECD, 2000, s. x).

I begge disse definisjonene favner literacy over mange områder og er ment å bli tolket i vid forstand.

Vi lever i en multimedial og skriftlig verden, og alt som blir framstilt må tolkes med tanke på ulike kontekster. Vi tolker med ulik forståelse når det kommer til tolkning av bildebøker, skjønnlitteratur, tv-serie eller en tekst på nettbrettet. «Literacy innebærer å kunne reflektere aktivt over teksters mening i ulike kontekster» (Penne, 2013, s. 44). Når man leser, handler det om å få tilgang på flere nivå. «Alle teksttyper krever nemlig en viss form for diskursiv forforståelse og metabevissthet for å gi mening, men dette er spesielt viktig når det gjelder litterære tekster» (Penne, 2013, s. 42). Literacy er å kunne mestre sekundærdiskursen, og for å kunne mestre, må man tilegne seg visse ”spilleregler” for hvordan man bruker den nye diskursen. Gjennom lærerens, eller elevenes forklaringer, analyseringer og tolkninger av ulike medier, kan det bidra til en metabevissthet rundt diskursen man prøver å ta en del i (Gee, 2015, s. 173). Metabevissthet rundt språk og tenkemåter vil mest sannsynlig øke elevens muligheter for læring i skolen. «Metaspråklig bevisstgjøring og literacy-kompetanse kjennetegner «vinnerne» i den norske skolen» (Kleve & Penne, 2012, s. 2). For å komme på et metanivå, må elever ha literacy-kompetanse, kunne kjenne igjen ulike sjangere i tekst, og gå inn i hva slags tenkemåter man kan bruke i bestemte fag.

Litterære samtaler

Hensikten med litterære samtaler er at lesere kommer sammen for å snakke om tekster. I klassesamtalene blir leseerfaringene uttrykket. Formålet med selve samtalen blir å undersøke de litterære tekstene med utgangspunkt i disse erfaringene (Aase, 2005a, s. 106). Aase mener at den litterære samtalen har en avgjørende rolle å spille i litteraturundervisningen. Litterære samtaler kan være med på å utvikle elevens literacykompetanse, fordi den tvinger oss til å stoppe for å se tilbake på det vi har lest. Samtalen gir elever mulighet til å møte litteratur som de nødvendigvis ikke ville valgt selv. Dette kan være et avgjørende moment for hva slags dannelsingsfunksjon litteraturlesingen har (Aase, 2005a, s. 106). I skolen har litteraturundervisningen to grunnleggende formål: elevene skal kunne *lese og oppleve* litteratur på en måte som vedkommer dem, samtidig skal de kunne *lære* å lese og oppleve litteratur (Aase, 2005a, s. 106). Dette kan også skje utenfor skolen, men å lese litteratur utenfor skolen kan ofte bli en ensom prosess. I skolen blir det tilbudt kollektive

lesesituasjoner som kan skje innenfor et tolkningsfellesskap. Klasserommet kan bli en arena der ulike tolkninger og forståelser kan møtes og snakkes om. Når elever møter ulike typer litterære tekster i klasserommet, åpnes det også opp for samtale om elevenes ulike tolkninger. Dette gir rom for et tolkningsfellesskap hvor elever kan få en ny type forståelse av teksten enn den de hadde før.

Litterære samtaler skiller seg ut fra andre typer samtaler vi har i klasserommet. De er i en viss grad formelle, og skiller seg ut gjennom formål og iscenesettelse (Aase, 2005a, s. 107). Mest sannsynlig er det ingen elever som har erfaring med slike typer samtaler utenfor klasserommet. Hvis de snakker om en bok de har lest, gjennforteller de ofte handlingen i boka og hva de likte og ikke likte med den. Dette er en av grunnen til at den litterære samtalen læres i en sosial praksis i skolen (Aase, 2005a, s. 108). I denne praksisen vil elevene få et begrepsapparat og strategier for lesing og tolkning. Ved å gå gjennom ulike måter å tolke en tekst på, får elevene bredere erfaring med det litterære universet, og blir mer og mer kvalifiserte til å lese og tolke teksten. En bestemt undervisningssituasjon ligner aldri helt på en annen. Selv om det er de samme elevene med den samme læreren i klasserommet, vil vilkårene for å få den gode samtale variere. Det som kan gjøre det ulikt, er vilkårene som er knyttet til selve teksten, til erfaringene til dem som deltar i samtalen, og ytre faktorer som kan påvirke en samtale i et klasserom. Derfor er det vanskelig å lage generelle retningslinjer og metodikk for den litterære samtalen (Aase, 2005a, s. 109). Hvis læreren bare bryr seg om teknikk og et bestemt oppsett, kan samtalen miste de gode elementene som gjør at en litterær samtale fungerer. I en litterær samtale er det viktig å kunne mestre sjangerkonvensjonene. Gjennom iscenesetting får læreren vist elevene hvordan man kan snakke om litteraturen, både gjennom å være modell og gjennom å introdusere og bruke litterære begrep. Når man skal være deltaker i en språklig sjanger, krever det kunnskap og tilhørighet til selve sjangeren (Aase, 2005a, s. 109). Ofte prøver elevene å svare slik de tror læreren ønsker, eller gir et svar som de tror kan lønne seg. Dette gir ikke rom for utforskning. Gjennom ulike litterære samtaler kan elevene lære hvordan man utforsker tekst, og at det ikke alltid er rette og gale svar, fordi teksten er tvetydig. Derfor er den litterære samtalen en fin arena for å øve seg på å si sine meninger og synspunkter om hva teksten betyr for den enkelte elev.

I klasserommet finnes det mange typer ulike samtaler. De kan være knyttet til aktuelle samfunnsspørsmål, til lærestoff eller personlige erfaringer. Det som er spesielt med den litterære samtalen er at det snakkes om selve teksten, noe som kan ligge utenfor våre

erfaringer. Teksten er gitt en språklig form av en forfatter, og samtalen bygger på en kollektiv leserfaring som i størst grad er styrt av teksten (Aase, 2005a, s. 110). Det blir også en dobbel orientering, fordi vi tar med oss våre egne forståelser av teksten og verden. Dette bidrar til at den litterære samtalen har andre spilleregler enn andre samtaler. Her kan man ikke bare diskutere ut i fra egne meninger og kunnskap. Elevene får et større spillerom til å tenke over om en ytring er en personlig mening eller om den bare gjelder teksten.

Ved at læreren bruker autentiske spørsmål til litteraturen som blir lest, har elevene mulighet til å utforske bøkene det undervises i. Autentiske spørsmål er åpne og har ingen svar som er gitt på forhånd. Det som også kjennetegner slike spørsmål, er at læreren ikke sitter med fasitsvaret (Dysthe, 1995, s. 58). Slike typer spørsmål gir elevene mulighet til å komme med sine egne innspill til diskusjonen og det er trygt å være med fordi det er ikke noe som er rett eller galt. Denne type spørsmål er viktig for å få en dialogisk undervisning og det viser at læreren ikke er ute etter å teste elevene, men å høre på elevenes refleksjoner, forståelse og tolkninger (Dysthe, 1995, s. 58). I tillegg til autentiske spørsmål må læreren vise noe som kalles høy verdsetting i dialogen med elevene. Med dette menes ikke at læreren kommenterer ”bra”, eller ”godt jobbet” når en elev sier noe i klasserommet, men at læreren bruker innholdet i svaret til eleven og tar det videre i undervisningen. Dette viser at læreren anerkjenner det eleven sier som et bidrag til dialogen i klasserommet. «Det blir aldri reel dialog i en klasse dersom ikke læreren ser eleven som en kilde til kunnskap og tar elevens svar og bidrag i klassen på alvor» (Dysthe, 1995, s. 59).

Tekstens spill

Wolfgang Iser har utviklet en tilnærming til lesing og tekst, den såkalte resepsjonsteorien (Iser, 1980, s. 22). Selv om Iser skrev om dette på 80-tallet, er dette fortsatt sentralt for den litterære samtalen. Resepsjonsteorien innebærer «å utvikle tekstsyn og et begrepsapparat slik at man kan beskrive leseprosessen som dynamisk interaksjon mellom tekst og leser» (Maagerø & Tønnessen, 1999, s. 28). Den som leser en tekst tar med sine egne tolkninger og forståelser inn i teksten. Dette kalles leserens disposisjon. En leseres disposisjon består av blant annet leserens kompetanse, teksterfaring, utdanning, alder, kulturelle bakgrunn og modenhetsnivå (Maagerø & Tønnessen, 1999, s. 29). Disse disposisjonene bidrar til teksttolkningen og kan forandres etter hvordan leseren utvikler seg og blir eldre. I leseprosessen foregår det en nesten ubevisst utvelgelsesprosess. «Läseren velger ut det som er viktig for han eller henne, og velger bort det som ansees for å være av mindre viktighet»

(Maagerø & Tønnessen, 1999, s. 29). Dette bidrar til at forskjellige lesere tolker teksten ulikt, noe som kan gjøre den litterære samtalen spennende.

Det Iser kaller for estetisk virkning er resultatet av møtet mellom den som leser og teksten. Ingen er helt lik teksten man leser, og når man leser en tekst må man omorganisere disposisjonene man allerede har, og tilføre nye som passer til teksten (Maagerø & Tønnessen, 1999, s. 30). Dette kalles en mental vekst hos leseren. Iser bygger på Jean Piagets kognitive skjema-modell og hvordan forståelse er grunnlaget for elevs læring og utvikling (Maagerø & Tønnessen, 1999, s. 31). I følge Piaget er mennesket født med ulike typer kognitive skjemaer. Disse skjemaene har kognitive strukturer som inneholder den forståelsen og de evnene for eksempel eleven har til et gitt tidspunkt (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 61). Etter hvert som vi får nye erfaringer vil skjemaene utvides og vi lærer oss nye begreper og får en ny forståelse. «Vi lærer, konstruerer mening og utvikler oss stadig ... I slike prosesser er mennesker aktivt deltakende individer» (Øzerk, 2010, s. 133). Hvis et estetisk møte skal skje, må teksten være åpen. Det vil si at teksten har et tolkningspotensial som gir leseren mulighet til å være produktiv og kreativ i møte med teksten (Maagerø & Tønnessen, 1999, s. 31). Dette er en viktig del av leseopplevelsen slik at leseren blir engasjert og har lyst å bruke tiden sin på den

Begrepet implisitt leser utviklet Iser i 1972. Det som menes med dette begrepet «tekstlige strukturer som inviterer til respons, altså trekk ved selve teksten» (Maagerø & Tønnessen, 1999, s. 31). Forfatteren bruker dette som middel for å føre og manøvrere leserne til bestemte posisjoner uten at det sies eksplisitt i teksten (Iser, 1980, s. 38). Som nevnt tidligere er lesing en dynamisk prosess. En av oppgavene når man leser, er å fylle tomrommene i teksten. I følge Iser er teksten skapt og ordnet av forfatteren, og leseren møter teksten i fantasiens lek, den såkalte lek-metaforen (Maagerø & Tønnessen, 1999, s. 32). For at dette spillet kan skje, må teksten være mer enn bare regler. Teksten må gi rom for kreativitet. Barn har ofte mer fantasi og kreativitet enn voksne og trer mer kraftig inn i leken (Maagerø & Tønnessen, 1999, s. 32).

Dimensjoner innenfor leseprosessens responsformer

Jeffrey D. Wilhelm beskriver leseprosessens ulike responsformer. Han mener at for å ta til seg teksten, må man befinne seg innenfor en respons. Wilhelm begynte først å se på responsene som ti ulike dimensjoner, men etter hvert kategoriserte han disse ti dimensjonene inn under tre kategorier: *evocative*, *connective* og *reflective* responser (Wilhelm, 2016, s. 87). Disse

responsene kjennetegner såkalte engasjerte lesere, men vi kan også knytte de opp mot Nikolajevas *expert*-leser (Nikolajeva, 2014, s. 15), som jeg tar for meg i neste del.

Når leseren befinner seg innenfor den *evocative* responskategorien, trer leseren inn i fortellingens verden. Det første leseren gjør, er å forberede seg på å lese. I denne fasen aktiverer leseren kunnskap som kan hjelpe henne med å lese (Wilhelm, 2016, s. 87). Videre åpnes interessen for historien og det dannes et forhold til karakterene, og vi lager oss mentale bilder av det som skjer i boka (Wilhelm, 2016, s. 87). I den *connective* responskategorien bygger leseren videre på forestillingsverdenen som har begynt å ta form. I denne fasen prøver leseren å knytte sitt eget liv til det hun leser. Dette er med på å danne et forhold til teksten og karakterene i boka (Wilhelm, 2016, s. 88). I den *reflective* responskategorien, stiller leseren spørsmål til betydningen av hendelser og handling i historien, og hvordan disse kan gi historien mening (Wilhelm, 2016, s. 88). Her kan leseren se hva slags litterære virkemidler forfatteren har brukt. Leserens har møtt disse virkemidlene før, og dette kan skape en forventning hos leseren (Wilhelm, 2016, s. 88). Når leseren har begynt å bli klar over ulike virkemidler, har hun forstått at å lese litteratur er en transaksjon mellom tekst og leser (Hennig, 2012, s. 15).

Når responsformene blir tatt i bruk, tar vi også i bruk vår litterære kompetanse. «Når vi leser bruker vi fantasi, emosjonelle evner eller kognitive egenskaper, for å konstruere bilder, følelser eller tanker» (Hennig, 2012, s. 17). Elevene kan få kunnskap om tekst hvis de blir presentert for ulike sjangre og teksttyper. Likeledes når de lærer om litterære virkemidler og tolkning etter en høytlesning, og når de får kunnskap om fortellingsstrukturer og bildespråk. Gjennom beskrivelsen av Wilhelms engasjerte lesere, fører dette meg videre til Nikolajevas *novice*- og *expert*-lesere

Novice- og expert-lesere

I tilnærmingen til å lese skjønnlitterære tekster, bruker Nikolajeva begrepene *novice*- og *expert*-lesere (Nikolajeva, 2014, s. 15). Å være en *novice*-leser innebærer flere elementer. I følge Nikolajeva har en slik leser begrenset livserfaring. Dette betyr at denne personen har problemer med å knytte virkelighet til fiksjonen (Nikolajeva, 2014, s. 16). Å ikke kunne knytte verden opp mot litteraturen en leser, kan påvirke forståelsen av samfunnet, karakterer og verdssystemer man leser om. Begrenset livserfaring kan ofte knyttes opp mot leserens alder, og forståelsen av omverden bli bedre jo eldre man blir (Nikolajeva, 2014, s. 16). Et

annet element, er den boklige lærdommen man får av å lese skjønnlitteratur. Hvis man mangler dette fra utdannelsen, kan det være vanskelig for leseren å knytte informasjonen man får fra fiksjonen opp mot lærdommen man har fått gjennom skolegangen. For det tredje kan den som leser ha møtt lite varierte fiksjonstekster, enten de er på papir, visuelle eller er multimodale (Nikolajeva, 2014, s. 16). Dette fører til at de har begrensede kunnskaper som kan brukes til de intertekstuelle tilkoblingene, kjenne igjen sjangre, narrative teknikker og andre skjønnlitterære kjennetegn (Nikolajeva, 2014, s. 16).

Novice-lesere kan ha mindre utviklet oppmerksomhetsevne. Dette fører til at de ikke klarer å holde oppmerksomheten på det de leser. Nikolajeva legger vekt på at dette er en viktig kognitiv evne, og det er nødvendig å kunne dette for å delta i sosiale samspill (Nikolajeva, 2014, s. 17). En annen faktor som kan påvirke *novice*-lesere, er at de ikke har utviklet hukommelsen sin. Dette fører til at de har mindre mulighet til å bearbeide, lagre, innhente og koble lesing til noe de har opplevd før. Det vil si at *novice*-lesere ikke har tilstrekkelig opplevd hukommelse til at de kan koble dette opp mot fiksjonstekster (Nikolajeva, 2014, s. 17). Å skille fiksjon fra fakta, kan være et annet element som kan være vanskelig for *novice*-lesere. Dette er ofte aldersbasert. Dess mer man møter ulike typer tekster, dess lettere blir det å se forskjell på fiksjon og fakta (Nikolajeva, 2014, s. 17).

Theory of mind, eller empati, er kognitive evner som ofte er mindre utviklet hos *novice*-lesere. *Theory of mind* er evnen til å forstå andre menneskers tanker uavhengig av sine egne. Dette er noe man begynner å utvikle når man er rundt fire år (Nikolajeva, 2014, s. 17). Empati, som er evnen til å forstå andres følelser uavhengig av sine egne følelser, utvikler seg fullt ut i ungdomsårene. Uansett kan barn kjenne igjen grunnleggende følelser, og empati er noe som er tilstede fra barndommen (Nikolajeva, 2014, s. 18). Både *theory of mind* og empati er grunnleggende ferdigheter som er nødvendige å kunne hvis man skal mestre å være sammen med andre mennesker (Nikolajeva, 2014, s. 18).

Til slutt vil jeg nevne at *novice*-lesere kan mangle forståelsen for metaforer, ironi og lignende. Dette kan resultere i at de ikke klarer å leve seg inn i det de leser. *Novice*-lesere kan også ha manglende system for hva som er rett og galt, dette kan føre til at de dømmer ut i fra en selvsentrert posisjon (Nikolajeva, 2014, s. 19). *Novice*-lesere kan fortsatt engasjere seg i en tekst, men kan mangle ferdigheter og har kanskje ikke hatt muligheten til å møte tekst på en utforskende måte (Nikolajeva, 2014, s. 19).

I avsnittene over har jeg vist til mange ulike elementer som kjennetegner en *novice*-leser. En *expert*-leser, som da er det motsatte, kan kjennetegnes ved å ha disse elementene i sin verktøykasse. I følge Nikolajeva, kjennetegnes ikke en *expert*-leser som en *professional*-leser. Men de har evnen til å engasjere seg i teksten både intellektuelt og emosjonelt (Nikolajeva, 2014, s. 19), og de passer inn i Wilhelms leseresponser. Likevel engasjerer ikke disse *expert*-leserne seg bevisst, systematisk, kritisk og analytisk slik som *professional*-lesere gjør (Nikolajeva, 2014, s. 19). Begrepene *novice*- og *expert*-lesere tilhører ikke en bestemt aldersgruppe, og man kan befinne seg innenfor et spekter av disse to typene lesere. Man kan være enten den ene, eller den andre, men man kan også befinne seg mellom dem (Nikolajeva, 2014, s. 19). Gjennom hele livet utvikler man seg som leser, og ved å lese ulike typer tekster utvikler man kognitive ferdigheter (Nikolajeva, 2014, s. 16). Dette fører meg videre til bildeboka og dens tolkningsmuligheter.

Bildeboka

Å lese en bildebok kan være ett av de første litterære møtene et barn får. Åse Marie Ommundsen definerer bildeboka som «en bok som har med minst ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt løp» (Ommundsen, 2018, s. 151). Bildeboka er altså en kunstform som kombinerer to måter å kommunisere med leseren på, den visuelle og den verbale (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1). Bildene i bildeboka er komplekse ikoniske tegn og funksjonen er å beskrive eller representere. Funksjonen til verbalteksten er primært å vise det narrative. Spenningen mellom disse modalitetene skaper ubegrensede muligheter for interaksjon mellom verbaltekst og bilde (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2). Siden bildeboka er et multimodalt medium, er det viktig at leseren har visuell tekstkompetanse. «Det vil si å ha evne til å lese, forstå og tolke bilder» (Ommundsen, 2018, s. 151). Ved å ha visuell tekstkompetanse, får barnet være aktivt med i leseprosessen gjennom å tolke bildene og samtidig tolke sammenhengen mellom verbalteksten og bildene (Ommundsen, 2018, s. 151).

Det å tolke bildebøker kan sees på som en hermeneutisk analyse. En hermeneutisk analyse starter med å se på helheten av bildeboka, deretter detaljene i oppslagene, og til slutt går man tilbake til helheten (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2). Ved å bruke den hermeneutiske sirkel i bildeboktolkningen kan man først gå i dybden i verbalteksten, for så å flytte fokuset over til

bildet eller omvendt. Dette starter en forventning til enten verbalteksten eller bildet, og gir nye erfaringer til oppslaget som nettopp har blitt tolket og lest. For hver ny lesning av oppslaget skaper forutsetninger for en tolkning av helheten til bildeboka (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2). Forståelseshorizonten til leseren er en avgjørende faktor i leseprosessen. Dette er leserens kulturelle bakgrunn og tidligere leseerfaringer (Ommundsen, 2018, s. 155).

Bildebøker kalles ofte sammensatte tekster. Bokas ulike modaliteter uttrykker et innhold. Dekker man over den ene modaliteten vil noe av historien mangle. Modalitetene er avhengige av hverandre, og for å få fram helheten i historien, trenger man begge (Ommundsen, 2018, s. 155). «De ulike modalitetene har hver sine muligheter og begrensninger, styrker og svakheter» (Ommundsen, 2018, s. 155). Dette kalles modal affordans. Den modale affordansen referer til alle de ulike mulighetene og begrensningene som ligger i de ulike metodene å uttrykke seg på (Ommundsen, 2018, s. 155). Bildene avslører ofte informasjon som ikke blir vist i verbalteksten. Det vil si at bildene har en slags utvidende funksjon i bildeboka. Samspillet mellom verbalteksten og bilde kalles ikonotekst. Ikonoteksten danner det helhetlige inntrykket av oppslaget man leser, og viser den virkelige meningen i oppslaget (Ommundsen, 2018, s. 155).

Det finnes ulike typer bildebøker. En kalles den symmetriske bildeboka, der ord og bilde forteller det samme, da oppstår det redundans (Ommundsen, 2018, s. 157). Den andre kalles den utfyllende eller utdypende bildeboka, her fyller verbalteksten og bilde hverandres åpninger (Ommundsen, 2018, s. 157). I den utvidende bildeboka, utvider ord og bilde hverandre, og samtidig er de avhengig av hverandre (Ommundsen, 2018, s. 157). Bildebøker der ord og bilde utfordrer hverandre eller motsier hverandre, blir kalt kontrapunktiske bildebøker. Til slutt har vi den sylleptiske bildeboka, hvor ord og bilde forteller helt ulike historier og er uavhengig av hverandre (Ommundsen, 2018, s. 157). Samspillet mellom verbaltekst og bilde skaper ofte slike tomme plasser, som gir leseren muligheter til å delta aktivt med sine egne leseerfaringer, forestillingsevne og fantasi (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2; Ommundsen, 2018, s. 163).

Når man skal lese, se og tolke en bildebok, starter man ofte med parateksten. Dette er de tekstene som finnes utenfor, før og etter fortellingen. Den aller første parateksten man møter, er omslaget. Det man ser på da, er hva slags format boka har. Bildet, fargebruken illustratøren har valgt, og hvordan tittelen er skrevet. Etter dette går man videre til innsidepermene som

også ofte forteller mye om boka som skal tolkes og leses (Ommundsen, 2018, s. 160). Blar man om til selve fortellingen, kan man se på bokas layout, dette er hvordan verbalteksten og bildene er plassert. Komposisjonen til bildene har mye å si når man ser på et oppslag. Her legges det ofte vekt på bildeutsnittet, «illustratøren kan lage et oversiktsbilde, eller zoome inn mot karakteren og lage et nærbilde» (Ommundsen, 2018, s. 160). Hvordan er verdiperspektivering av menneskene, er de store, små eller helt normalstørrelse? Dette bruker illustratøren for å oppnå en effekt ved å se på bildene. Motivet er det bildeboka handler om, og tematikken er tolkningen av det leseren tror boka handler om (Ommundsen, 2018, s. 160).

Siden bildeboka forutsetter at leseren har visuell tekstkompetanse, kan den også være med på å danne tekstkompetansen til leseren. Dess mer man leser, dess mer øker den visuelle tekstkompetansen, og dette gir evne til å tolke visuelle medier (Ommundsen, 2018, s. 163). Bildeboka passer godt til tilpasset opplæring, nettopp fordi alle som er med kan delta uavhengig av alder og språklig bakgrunn (Ommundsen, 2018, s. 151). I Fagfornyelsen vektlegges grunnleggende ferdigheter i lesing. Eleven skal blant annet kunne lese sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5). Bildeboka er en sammensatt tekst som gir elever spennende tolkningsrom. Dette åpner for litterære samtaler, og at klassen utforsker boka sammen. Bildeboka er med på å hjelpe elevene til å øve opp sin multimodale tekstkompetanse, som gir dem evnen til «å lese, forstå, tolke og reflektere over sammensatte tekster» (Ommundsen, 2018, s. 151). Bildeboka gir også en mulighet til å snakke om vanskelige temaer og problemstillinger. Gjennom litterær samtale kan eleven både bli styrket når det gjelder identitet, utvikle empati og forståelse for hvordan andre kan ha det (Ommundsen, 2018, s. 168).

Leserens empati

Når vi leser bildebøker eller skjønnlitteratur, kan vi ofte kjenne oss igjen i karakterene vi leser om. Vi føler glede om de klarer noe, kan få en klump i halsen om de opplever noe vondt, og vi kan bli sinte når noen stikker kjepper i hjulene til protagonisten. Gjennom litteraturlesing kan vi møte ulike typer mennesker, og få en forståelse for dem på en helt annen måte enn i virkeligheten (Nikolajeva, 2014, s. 75). Narrativ fiksjon er en sjanger som kan vise oss de uuttalte tankene, følelsene og oppfatningene som andre mennesker har. Ofte kan vi se for oss at karakterene faktisk finnes utenfor selve teksten (Nikolajeva, 2014, s. 75). Å kunne forstå

andres følelser og tanker, er en ferdighet som er viktig når det kommer til sosialisering med andre. Fiksjon kan hjelpe til med å utvikle denne ferdigheten, spesielt for *novice*-lesere. Fiksjonen blir dermed et godt verktøy for sosialisering i for eksempel skolen (Nikolajeva, 2014, s. 77). Vi bryr oss om de litterære karakterene fordi vi er grunnleggende sosiale og opptatte av de som er rundt oss. Vi ønsker å lære om andre mennesker, og vil gjerne vite hva de tenker, hva de tror på, intensjonene og motivasjonene til de vi er sammen med (Nikolajeva, 2014, s. 77). Gjennom lesing får man en slags trygg sone hvor lesere kan føle empati med karakterene, uten å møte krav til en reaksjon fra verden utenfor. Å samhandle med fiktive personer viser seg å være en sentral kognitiv bevegelse, som forteller om ulike aspekter for hvordan tankene våre fungerer (Nikolajeva, 2014, s. 77).

Det er to viktige begreper når det kommer til kognitiv psykologi: *theory of mind* og empati. *Theory of mind* har jeg skrevet om tidligere. Det handler om evnen til å forstå hvordan andre mennesker tenker, og forstå andre menneskers handlinger og reaksjoner. Ved å se på andres ansiktsuttrykk, kroppsspråk og andre utvendige signaler, hjelper det oss å kommunisere med andre og justere oss med tanke på situasjonen vi er i (Nikolajeva, 2014, s. 77). Vi er ikke født med denne evnen til *theory of mind*, og vi utvikler dette gjennom interaksjon med andre mennesker. Nikolajeva refererer til Lisa Zunshine som sier at selve grunnen til at fiksjon finnes, er et resultat av *theory of mind* (Nikolajeva, 2014, s. 78). For en *novice*-leser tar dette mye energi. Men det kan gi en stor belønning med tanke på utvikling av leseferdigheter og forståelse for andre mennesker (Nikolajeva, 2014, s. 78). Empati er evnen til å forstå hvordan andre mennesker føler seg; en av de mest essensielle kompetansene et menneske kan ha, særlig med tanke på sosialisering (Nikolajeva, 2014, s. 78). Suzanne Keen definerer empati som en stedfortredende spontan deling av affekt, som kan gis ved å se en annens følelsesmessige tilstand, høre om hvordan andre føler seg, eller ved å lese om det (Keen, 2007, s. 4). Hvis empati kan læres eller utviklet, kan det å lese skjønnlitteratur være et bidrag til å utvikle empatien til leseren (Keen, 2007, s. 11). Gjennom å lese fiksjon simulerer teksten situasjoner hvor man møter karakterer som vi kan føle for eksempel empati overfor. En av grunnene til at vi kan engasjere oss i fiktive personer, er at det er et møte med våre medierte og følelsesmessige opplevelser som er lagret i hjernen vår (Nikolajeva, 2014, s. 83). Fiksjon stimulerer leserens bruk av fantasi, og dette fører til at man ofte blir engasjert i det man leser. Dess mer forfatteren røper om karakterene i teksten, dess mer emosjonelt engasjert blir leseren (Nikolajeva, 2014, s. 81). Det er ikke bare i skjønnlitterære tekster dette skjer, bildeboka er også med på å utvikle *theory of mind* og empati.

Som nevnt tidligere, er multimodale tekster skapt gjennom et samspill fra to medier: verbalteksten og det visuelle. Når oppslaget åpnes, er det bildet som blir prosessert et ørlite sekund fortere enn teksten (Nikolajeva, 2014, s. 94). Det viser seg at visuelle stimuli ikke bare er raskere, men også sterkere enn verbalteksten. Bildebøker kan være et sterkt verktøy for å øke *novice*- og *expert*-leseres emosjonelle intelligens (Nikolajeva, 2014, s. 95). Nikolajeva referer til *emotion ekphrasis*. Dette begrepet innebærer en representasjon av følelser som man får gjennom verbale, visuelle eller multimediale midler (Nikolajeva, 2014, s. 95). Når vi leser visuell *emotion ekphrasis*, ser vi etter gjenkjennbare eksterne tegn på følelser, fordi det er slik vi anvender empati og *theory of mind* i dagliglivet (Nikolajeva, 2014, s. 98). Dette er en av årsakene til at jeg ønsket å bruke bildebøker for å samtale om et viktig tema, nemlig mobbing.

Hva er egentlig mobbing?

Mobbing får stor oppmerksomhet i media, blant skoleledere og politikere. Selv om det satses store ressurser, er dette et problem som vedvarer og som ikke forsvinner. Erling Roland, som er kjent for anti-mobbeprogrammer sammen med Dan Olweus, har definert mobbing som «fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (Roland, 2014, s. 25). I følge Roland er det minst 60 000 elever i både grunnskolen og videregående skole som blir utsatt for mobbing og som gruer seg til å gå på skolen daglig.

Det finnes forskjellige typer mobbing, og Roland skiller mellom kontaktmobbing og nettmobbing. Kontaktmobbing er noe som foregår innenfor en gruppe eller i klassen, og skjer som regel blant barn på samme alder. Det er nesten like mange jenter og gutter som blir mobbet. I følge Roland er det guttene som er i et klart flertall som plager. Dette forklarer han med at jenter pleier å plage andre jenter, mens gutter plager både gutter og jenter. En annen kjønnsforskjell er at jentene finner sine ofre i klassen, mens guttene også plager elever fra andre klasser (Roland, 2014, s. 29). I følge både Roland og Olweus har ikke klassestørrelse eller størrelsen på skolen noe særlig å si når det gjelder mobbing. (Olweus, 1993; Roland, 2014, s. 30). Likevel peker de på at læreren ofte har bedre relasjoner med elevene sine i mindre klasser, og at dette ofte kan føre til mindre mobbing. Men i det store og det hele har

ikke klassestørrelsen så mye å si, fordi mobbing foregår i størst grad i korridorer, garderober og skolegården (Roland, 2014, s. 31).

Nettmobbing foregår ikke i det offentlige, men i det skjulte. Nå som de fleste elever har mobiltelefoner, nettbrett eller datamaskiner, kan de boltre seg i sosiale medier og netttforum. Når det kommer til nettmobbing er det lettere for mobberen og holde seg skjult og anonym. De fleste elever vet hvordan man kan opprette forskjellige brukere i sosiale medier. Dette fører til at det blir en lavere terskel for å skrive ting i kommentarfelt eller i innboksen til en annen. «Når mobbingen tar form av en tekst, er plageren i enda større grad avskåret fra informasjon om hvordan mobbeofferet reagerer der og da» (Roland, 2014, s. 40). Dette gjelder selvsagt også den som blir plaget; tonefall, blikk og det fysiske blir borte når det kommer fra noe tekstlig. Det kan være mer intenst gjennom kontaktmobbing, at man får en reaksjon og kan føle på kroppen hva som faktisk skjer i situasjonen (Roland, 2014, s. 40). På den andre siden er nettmobbing ekstra utrygt, fordi man kan bli filmet, tatt bilder av og bli observert av plagerne. «Problemet er at online-generasjonen sjeldent logger av. Dermed kan man ikke flykte» (Roland, 2014, s. 41).

Alberti-Espenes har en annen definisjon på mobbing enn Roland. Alberti-Espenes definerer mobbing som «gjentatt krenkelse som foregår på arenaer hvor de samme menneskene møtes jevnlig, og hvor de ansvarlige for arenaene ikke tar krenkelsene og krenkelsesopplevelsene på alvor og stanser dem, slik loven krever» (Alberti-Espenes, 2012, s. 49). Fenomenet krenkelse betyr at man opplever ubehag og ydmykelse, og det er ofte forårsaket av andre mennesker, eller gjennom menneskers system. «Krenkelse er opplevelsen av at ens egne grenser tråkkes over, brytes, og overskrides uten at en selv ønsker dette» (Alberti-Espenes, 2012, s. 51). Alberti-Espenes viser til Opplæringslova når han skriver om krenkelse, og han refererer særlig til opplæringslov § 9A-3. Her står det at «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (Opplæringslova, 1998). Når en elev opplever krenkelse, kan en av konsekvensene være at eleven begynner å grue seg til å gå på skolen, til en enkelt time, eller til å møte enkelte elever. Det å føle seg ekskludert, utrygg og uforsiktigbarhet i skolen, kan ende med at eleven føler et behov for å beskytte seg. Det kan også føre til at eleven blir mer urolig og uttrykker frustrasjon (Alberti-Espenes, 2012, s. 52). Krenkelse skjer i både sosiale, kulturelle og historiske kontekster. Ulike kontekster kan ha ulike tolkninger og opplevelser av hva som har skjedd.

§9A-2 sier at «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Med dette som utgangspunkt, må skolen ta i bruk ulike verktøy slik at elevene unngår krenkelse i skolen. Mest sannsynlig er det ingen mennesker som ønsker å krenke andre. Dette er et godt utgangspunkt for skolen. Vi mennesker er opptatte av å ha det bra, føle oss trygge, utvikle oss, lære og få være oss selv. En lærer må prøve å forstå hvorfor en elev krenker en annen. Dette går blant annet på å se krenkelse som utprøvelse av sosiale ferdigheter, altså sosial kompetanse (Alberti-Espenes, 2012, s. 78). Mennesket er et sosialt vesen, og fra vi er født, prøver vi oss ut på ulik kommunikasjon og sosiale ferdigheter. Hvis vi ikke får trene på disse ferdighetene, eller ikke blir korrigert om vi gjør noe som er dårlig utført, klarer vi oss ikke blant andre mennesker. I skolen er vi utstyrt med en rekke verktøy som kan brukes i forskjellige sammenhenger. I følge Alberti-Espenes er lærerens viktigste verktøy «språket, teksten, instruksjonene, beskjedene, kommunikasjonen, rosen og risen» (Alberti-Espenes, 2012, s. 79). Ved vite hva slags verktøy man har, og hva konsekvensene blir av å bruke dem, kan læreren sette fokus på å ha et trygt læringsmiljø både i klasserommet og i skolegården.

Forskningsdesign og metode

Problemstillingen for denne oppgaven er: *Hvordan kan man snakke om mobbing ved hjelp av shared picturebook reading og rollespill?*

Jeg har valgt følgende fire forskningsspørsmål som skal hjelpe meg med å undersøke problemstillingen:

- Hvordan kan man som lærer bruke litterære samtaler til å snakke om temaet mobbing med elevene på en ordentlig måte?
- Hvordan bevisstgjøre elevene om konsekvenser av mobbing ved høytlesning og arbeid med bildebøker?
- Hvordan få elevene til å få forståelse for andres opplevelse ved å lese bildebøker?
- Hvordan snakke om andres følelser ved hjelp av rollespill?

I dette kapittelet vil jeg beskrive studiets design, valg av klasser og undersøkelsen gjort i klasserommet. Videre vil jeg presentere datainnsamlingsmetoden som er valgt for å hente informasjon som kan hjelpe meg med å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Utvelgelse, bearbeiding og analyse av datamaterialet vil beskrives i neste kapittel, her vil jeg også beskrive min rolle som forsker. Til slutt vil jeg drøfte troverdigheten knyttet til studiet og komme inn på etiske hensyn som har vært en sentral del av prosjektet.

Et kvalitativt design

Problemstillingen la selve grunnlaget for oppgaven min og hva slags forskningsmetode som ble brukt. Etter min oppfatning var et kvalitativt forskningsdesign det som var best egnet til å gi svar på problemstillingen jeg har valgt. «Kvalitative forskningsmetoder brukes for å undersøke og beskrive sosiale prosesser, opplevelser og erfaringer – slik de oppfattes og uttrykkes av individer» (Berg & Munthe-Kaas, 2013, s. 132). I kvalitativ forskning kommer man i kontakt og forholder seg til personer, samt at man går i dybden og innhenter informasjon fra de som deltar. Min måte å gjøre dette på var å lage et undervisningsopplegg som en lærer gjennomførte i klassen sin. Gjennom deltakende observasjon studerte jeg elevenes dialog med hverandre og med læreren, samt deres tolkninger av både bildebok og rollespill. Jeg valgte å være deltakende observatør under øktene, fordi jeg så for meg at elevene ville være mer åpne med sin faste lærer, enn med meg. Dette blir da et idiografisk studie, siden jeg legger vekt på elevenes personlige meninger og utsagn, framfor hva

fellesskapet mener (Leseth & Tellmann, 2018, s. 37). Jeg er bevisst på at ved å sitte bak i klasserommet kan elevene påvirkes av at jeg er der. Dette kan gjøre utslag på det elevene svarer, men etter mine observasjoner virket det som om elevene glemte at jeg var der da undervisningen startet.

Utvalg

Siden bildebøker er noe man kan jobbe med på mange trinn i skolen, har jeg med tre ulike klasser i dette prosjektet, en klasse fra andre trinn og to klasser fra fjerde trinn. I utvelgelsesprosessen har jeg prøvd å være strategisk når det gjelder avgrensning av tid, sted og antall elever som skulle delta i undersøkelsen (Leseth & Tellmann, 2018, s. 44). Dette har jeg gjort for å sikre at jeg får varierte svar og mest mulig informasjon til undersøkelsen. Alle klassene har vært fulltallig og undervisningen har variert fra høytlesning av en bildebok, elevaktiviteter knyttet til bildeboka og rollespill. Ved å bruke variert undervisning, ser jeg for meg at de fleste elevene har mulighet til å delta og jeg får samlet data fra hele klassen. Ved å bruke variasjon i undervisningsmetodene, får jeg også større tolkningsfrihet med tanke på svarene til elevene og dette kan gi meg mer analysemateriale (Leseth & Tellmann, 2018, s. 46).

Jeg har valgt ulike klasser fordi jeg mener dette vil gi meg mest informasjon til å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Ettersom hovedformålet med denne oppgaven er å finne ut hvordan man kan snakke om mobbing ved hjelp av bildebøker og rollespill, er det avgjørende at jeg fikk flere klasser til å delta. En av årsakene til dette er for å se om det fungerte eller ikke fungerte med samtaler rundt temaet mobbing. Klassene er fra tre forskjellige skoler, men de ligner på hverandre fordi de er typiske byskoler med stor variasjon i elevmassen. Alle klassene har jobbet med litteratur før og er kjent med litterære samtaler. Informantene er i alder 7-10 år, og jeg har ikke vektlagt kjønnsforskjeller i analysen. Likevel er det interessant å inkludere elever med ulikt kjønn, fordi de kan bidra med å møte bildeboka og rollespillene med ulike perspektiv og ulike tolkninger. Jeg har fått noen relevante opplysninger om enkelte elevers faglige nivå, dette vil jeg ta for meg i siste del av analysen. For å anonymisere elevene har jeg laget fiktive navn på både elevene, lærerne og skolene.

Gjennomføring

Undervisningsopplegget inneholder to økter på 60 og 45 minutter. Øktene har inneholdt høytlesning av en bildebok, en litterær samtale, rollespill og fremføring, samt diskusjon rundt rollespillene. Jeg vil i denne delen gå nærmere inn på hvordan dette har blitt gjennomført.

Pilotering

Piloteringen ble gjennomført da jeg skrev min bacheloroppgave våren 2018. Oppgaven hadde samme tema og tilnærming som denne studien. Jeg gjennomførte piloteringen i to femteklasser og hadde ulike opplegg knyttet til bildebøker og barnelitteratur. Under disse øktene var det jeg som underviste. Jeg erfarte at jeg ikke fikk med meg alt som skjedde i klasserommet. Dermed bestemte jeg meg for å la en annen gjennomføre undervisningen i dette prosjektet. Jeg har gjort noen endringer fra piloteringen og til de øktene som har blitt gjennomført i studien. Dette har hjulpet meg til å være bedre forberedt til gjennomføringen som har blitt gjort denne høsten og vinteren (Yin, 2018, s. 107-108). En erfaring jeg gjorde under piloteringen, var at øktene tok lengre tid å gjennomføre enn forventet. Jeg har derfor justert dette fra en økt på 60 minutter, til to øker på 60 og 45 minutter. For det andre var det forvirring rundt rollespillene. Disse har jeg skrevet om og forenklet, slik at de skal være lettere å forstå for både lærer og elever. For det tredje knyttet jeg piloteringen opp mot kunnskapsløftets kompetansemål. Siden Fagfornyelsen blir implementert høsten 2020, har jeg sett nærmere på denne læreplanens mål. Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingen. I dette prosjektet har malen under vært utgangspunkt for videre undersøkelse av å snakke om mobbing ved hjelp av bildebøker og rollespill.

Rammefaktor	Elevforutsetninger	Læringsmål
20-25 elever 1 lærer 1 deltakende observatør	Elevene har kjennskap til litteraturlesing og litterære samtaler	<i>”Jeg kan snakke om det vi har lest og fortelle hva jeg tenker, tolker og mener om boka”</i> <i>”Jeg kan løse oppgaver med rollespill, gi tilbakemelding og tenke over det vi har spilt”</i>

Innhold	Undervisning og arbeidsmetoder
Høytlesning av bildebok, litterær samtale, rollespill og framføring + diskusjon av rollespill	<p><u>Innledning:</u> Ca. 5 min Går gjennom hva vi skal de to neste timene.</p> <p><u>Hoveddel:</u></p> <p>Del 1 ca. 60 min: høytlesning av <i>Huskereisa</i> (Bjørkli og Horndal, 2009) som er en bildebok om mobbing. Etter boka har vi en litterær-samtale om boka, hva elevene tenker om boka osv.</p> <p>Friminutt</p> <p>Del 2 ca. 40 min: Elevene blir delt inn i grupper, alle gruppene får en case som de skal spille et rollespill til. Etter hver case stiller læreren spørsmål til rollespillet, eks: Hvordan tror dere det er å være denne personen. Hva hadde dere følt om dette hadde skjedd med dere?</p> <p><u>Avslutning:</u> ca. 5 min: Runder av timen og snakker om hva de syns om timer som dette. Hva har de lært?</p>

Gjennomføringen av prosjektet

Denne undersøkelsen foregikk over to økter og de har blitt gjennomført tilnærmet likt. Det er litt forskjell i gjennomføringen av øktene, fordi det er ulike lærere som har gjennomført undervisningen. Både i forkant av og underveis har jeg hatt tett kontakt med lærerne som har sagt ja til å delta i prosjektet. I forkant har jeg sendt dem mail med detaljert plan over øktene og hva som skal gjøres, samt bildeboka *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) som har blitt brukt i undervisningen. Før øktene har jeg hatt et møte med læreren hvor vi har gått igjennom hva som skjer i undervisningen og jeg har svart på eventuelle spørsmål de har hatt til gjennomføringen. Etter øktene har læreren og jeg hatt en samtale rundt opplegget og hva de har merket seg og tenker om gjennomføringen. Dette vil jeg bruke i siste del av analysen og i drøftingen min. Jeg vil nå først skrive om økt 1 hvor fokuset ligger på *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) og den litterære samtalen. Etter dette vil jeg beskrive økt 2 hvor elevene spiller rollespill og har diskusjoner til hvert rollespill

Huskereisa

I denne økten var fokuset på å ha *shared picturebook reading* av bildeboka *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009). *Shared picturebook reading* går ut på at læreren leser *Huskereisa*

(Bjørkli og Horndal, 2009) høyt for elevene. Samtidig får elevene se oppslagene til boka på skjerm, slik at de aktivt lytter mens de ser på bildene (Horst, 2015, s. 184). Dette ble etterfulgt av en litterær samtale om boka. Ingen av elevene hadde forkunnskaper om *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009). Elevene ble introdusert for boka ved å få ulike oppslag som de skulle se på, så diskutere hva de trodde boka handlet om. Videre startet læreren å lese. Jeg fant dessverre ingen klassesett av denne bildeboka, så elevene så bildene på smartboarden. Mens læreren leste, satt jeg bakerst i klasserommet med en kontroll som skiftet oppslagene. Når boka var ferdiglest, lot læreren elevene sitte i læringspar og snakke om hva de syntes og hva de tenkte om handlingen. Etter dette gikk elevene tilbake til oppslagene de hadde fått i begynnelsen av timen og fortalte hva de hadde lagt merke til på det bestemte oppslaget og svarte på spørsmål fra læreren. Jeg vil gå dypere inn på de ulike spørsmålene og oppslagene i analysedelen, men vil nå gi en oversikt over oppslag og spørsmål til boka. Dette er spørsmål jeg har laget til oppslagene. Noen av dem ble omformulert av læreren og de har også lagt til spørsmål som de har ment er relevante for den litterære samtalen. Jeg er bevisst på at selv om man planlegger en undervisningsøkt, så blir det ulikt utfall når den gjennomføres.

Når boka er lest:

- Hva handlet boka om?
- Var det noen oppslag dere la godt merke til?
- Hva likte dere med boka?

Oppslag 2: Bilde av hus med tekst sukker og Julia-stoppskilt:

- Hva ser elevene på bildet?
- Hva hadde dere gjort om noen hadde lagt noe i sekken deres?
- Hadde du sagt i fra til han som jobbet i butikken?

Oppslag 5: Bilde av at de hopper tau

- Hvorfor har Julia på seg kyllingdrakt?
- Ser dere noe spesielt på bildet?
- Hvorfor tror dere Julia bare får lov å slenge tauet?

Hvis elevene ikke ser at jentene i grått har opptrekker i ryggen, spør elevene om hvorfor de tror jentene har det og hvorfor de er kledd i grått.

Oppslag 6: Bilde av at Julia er mye mindre enn de andre:

- Hvorfor er Julia så mye mindre enn de andre?
- Har du noen gang følt deg liten?
- Hva slags uttrykk har jentene som står bak Stine?
- Hvorfor var det ingen som sa noe?

Oppslag 7: Bilde av Julia i papirbåt med ordet innbilsk i vannet:

- Hva ser dere på bildet og hva slags ord finner dere i bildet?
- Hva er et dragsug?
- Hvorfor er Julia på vei ned dragsuget?
- Hvorfor tror dere Stine sier Julia er innbilsk?
- Hva betyr det å være innbilsk?

Oppslag 9: Bilde av Julia med froskeparaply:

- Hvorfor ligger opptrekkeren til Nina på bakken på bildet?
- Hva syns dere om denne episoden?
- Hvorfor tror dere det er Stine som bestemmer?

Oppslag 11: Bilde av Julia i en snøkule:

- Hva ser dere i snøkulen?
- Hadde dere slutta å synge hvis noen sa hold kjeft til dere?
- Skal man snakke slik til andre?
- Hvis dere hadde hørt noen si det til noen andre, hva hadde dere gjort?

Oppslag 15: bilde av en sommerfugl på huska:

- Hva har skjedd med Julia gjennom hele boka?
- Hvorfor ligger det en sommerfugl på husken?
- Hva tror elevene kommer til å skje med Julia etter siste oppslag?

Etter at denne økten var ferdig, fikk alle klassene friminutt slik at de fikk bevegde seg litt. Når det kom inn, startet andre økt hvor fokuset lå på rollespill og diskusjon.

Rollespill og diskusjon

Læreren startet økten med å fortelle klassen hva de skulle gjøre denne timen. Her har alle lærerne vektlagt at situasjonene som de skulle spille bare var skuespill, og at i scenene hvor noe var urettferdig, så var det bare på liksom. Elevene fikk ca. 20 minutter til å velge hvem som skulle spille de ulike rollene og til å øve. Etter øvingen, skulle hver gruppe fremføre sine rollespill, med to ulike scener. Når elevene hadde vist begge scenene startet læreren en diskusjon og samtale rundt de ulike rollespillene. I denne økten er det vektlagt hva elevene tenker og hvordan de samarbeider i rollespillene. Siden det har vært ulik størrelse på klassene som har vært med i denne studien, har ikke alle rollespillene blitt brukt i alle klassene, samt at det kan være færre eller flere elever med i enkelte rollespill. Jeg vil nå komme med en oversikt over de ulike rollespillene elevene fikk utforske.

Rollespill: Gruppearbeid, 6 elever

Scene 1, negativt utfall:

Lærer: Nå skal vi gå sammen 2 og 2, kan alle gå sammen med den de vil jobbe med?

Elev 1-4 går sammen, gir hverandre high five og snakker om hvor glad for at de er sammen.

Elev 5 blir til overs, går til den ene gruppen og spør om han/hun kan bli med. Elevene viser med kroppsspråk, mimikk, blick og ord at de ikke vil ha med den siste eleven. Den siste eleven prøver å gå til den andre gruppen, men de gjør det samme. Går til slutt til læreren og sier at han/hun ikke har en gruppe å jobbe med.

Læreren velger gruppe for eleven, gruppa viser fortsatt at de ikke vil jobbe med eleven.

Scene slutt

Scene 2, positivt utfall:

Lærer: Nå skal vi gå sammen 2 og 2, kan alle gå sammen med den de vil jobbe med?

Elev 1-4 går sammen, gir hverandre high five og snakker om hvor glade de er for at de er sammen. Elev 5 blir til overs, spør en gruppe om han/hun kan bli med. Gruppen sier ja og viser at de vil ha med elev 5 i gruppen deres.

Scene slutt

Diskusjon:

- Hvilken scene ville dere vært med i? Hvorfor?
- Hva kunne de andre gjort annerledes?

- Hvorfor tror dere det er lurt at læreren velger grupper i klassen?

Rollespill: Fotballbanen, 6 elever

Scene 1, negativt utfall:

3 og 3 lager et fotballag, later som at de spiller fotball sammen. En elev på et av lagene bommer på ballen. Elevene på motsatt lag peker og ler av den som bommet.

Elevene på laget til kløna (eksempel på hva eleven sier, de kan velge noe annet):

Elev 1: Kom igjen da! Du får oss til å tape. Eleven viser at han/hun er sint og synes det er dumt eleven bomma på ballen.

Den andre eleven på laget sier ingenting, ser ned i bakken.

Eleven som bommet på ballen blir lei seg, de andre fortsetter å kommentere at eleven er dårlig.

Scene 2, positivt utfall

Elevene spiller fotball sammen. En bommer på ballen. Istedenfor å kommentere, oppmuntrer de andre elevene den som bommet. Prøver igjen og får det til. Elevene jubler.

Diskusjon:

- Hvem hadde det best? Den som bomma på ballen i scene 1 eller 2?
- Hva kunne de andre gjort annerledes i scene 1?

Rollespill: inkludering, 6 elever

Scene 1, negativt utfall:

5 elever står i ring og prater. Elev 6 prøver å bli med i samtalen. Alle elevene i ringen skal overse elev 6, mens de prøver å holde eleven utenfor. Elevene prater videre uten pause og unngår blikk-kontakt med eleven som prøver å bli med.

Scene 2, positivt utfall:

5 elever står i ring og prater. Elev 6 prøver å være med i samtalen. Elevene i ringen viser med kroppsspråk, smil og samtale at de vil ha med den siste.

Diskusjon:

- Hvordan tror dere det var å bli oversett slik?
- Hvordan ønsker dere å være i slike situasjoner?

- Hva kan vi gjøre for å inkludere hverandre bedre?
- Hva kan vi gjøre for at alle kan føle seg velkomne i gruppa?

Rollespill: Gruppearbeid 2, 4 elever

Scene 1, negativt utfall:

Lærer deler inn elevene i gruppe: elev 1, 2, og 3 går sammen. Elev 1 og 2 sier høyt at de ikke vil jobbe med elev 3. Viser med blikk, kroppsspråk og ord at de ikke vil. Lærer sier bestemt at de må samarbeide med elev 3, elevene nekter. Elev 3 står stille i bakgrunnen.

Scene 2, positivt utfall:

Lærer deler elevene inn i gruppe: elev 1, 2 og 3 går sammen. 1 og 2 viser at de syns det blir gøy å jobbe med elev 3.

Diskusjon:

- Hvordan tror dere det er å være den som ingen vil jobbe med?
- Hva hadde dere følt om noen ropte høyt at de ikke ville jobbe med dere?
- Syns dere det er greit at noen roper sånn?
- Hva hadde dere gjort om dere kom på gruppe med noen dere ikke ville jobbe med?

Rollespill: Slengtau, 5 elever:

Scene 1, negativt utfall:

4 elever hopper tau, to slenger, en hopper og den siste venter på tur. Elev 5 kommer og spør om han kan være med. De fire elevene ser på hverandre, hvisker litt og til slutt sier de: ja, men du får ikke hoppe, bare slenge tauet. Elev 5 viser med kroppsspråk at han blir skuffet, men blir med i leken.

Scene 2, positivt utfall:

4 elever hopper tau, to slenger tauet, en hopper og en venter på tur. Elev 5 spør om å bli med. Elevene smiler og sier ja. Elevene fortsetter å hoppe tau.

Diskusjon:

- Hvilken scene ville dere vært med i?
- Ville dere blitt med om dere bare måtte slenge tauet?
- Når noen spør om å få være med å leke, hva sier dere da?

Når rollespillene og diskusjonen var ferdig, rundet læreren timen av med å spørre elevene hva de syntes om slike typer timer som dette og hva de hadde lært.

Datainnsamling

Siden jeg bestemte meg for at det var en lærer som skulle gjennomføre oppleggene jeg hadde laget, var det enklere for meg å følge med på hva som faktisk skjedde i klasserommet. Allerede tidlig i planleggingsfasen av undersøkelsen hadde jeg bestemt at fokuset skulle være på elevenes dialog, tolkning og meninger. Med tanke på dette ønsket jeg å få en detaljert beskrivelse av elevenes utsagn, samt hvem som sa hva. Det mest ønskelige var å filme elevene og bruke lydopptak, slik at jeg fikk med meg alt som skjedde. Dessverre var det noen foreldre i hver klasse som krysset av at de ikke ville at elevene skulle filmes, så filming utgikk. Jeg satt da igjen med lydopptak og feltnotater. Selv om filming utgikk mener jeg at jeg har funnet en god metode på å holde oversikt over elevene og hvem som har sagt hva. Jeg har tegnet klassekart, slik at jeg visste hvor de ulike elevene satt. Jeg ga også elevene ulike bokstaver i feltnotatene, slik at jeg visste hvem som pratet. Dette var til stor hjelp da jeg transkriberte. Datainnsamlingen er hovedsakelig transkribering av lydopptak, samt feltnotater og observasjon fra de ulike øktene i klasserommene.

Observasjon og lydopptak

Siden grunnlaget for denne studien er observasjon og lydopptak, vil jeg i dette avsnittet utdype dette som metode. Målet med disse metodene var å prøve å få så detaljert beskrivelse av hva som skjedde i klasserommet som mulig. Mens læreren leste *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) høyt og hadde den litterære samtalen, satt jeg kun som observatør og skrev ned observasjonene mine. I følge Katrine Fangen er det vanlig at man glir ut og inn av rollen som ren tilskuer og blir gradvis mer involvert i undersøkelsen (Fangen, 2010, s. 72). Jeg så det som best å ikke være deltakende under opplesningen og den litterære samtalen. Jeg tenkte det var bedre at elevene "glemte" at jeg var tilstede, og dermed ville framtre mer naturlig under den litterære samtalen. Dette ga meg også tid til å lage et detaljert klassekart, samt feltnotater som kunne hjelpe meg med transkriberingen senere. Da økten med rollespill startet, gikk jeg over til en mer deltakende observatørrolle. Først lot jeg læreren fortelle klassen hva de skulle gjøre. Da elevene ble delt inn i grupper gikk jeg rundt og snakket med de enkelte gruppene. Det ble også tid til å hjelpe dem med å øve og gjennomføre rollespillene,

da noen elever var litt usikre på gjennomføringen. Gjennom deltakende observasjon, har jeg først fått høre hva elevene har tenkt mens de har øvd på rollespillet. Så har jeg fått sett på nært hold hvordan de samarbeider og jobber sammen. Etter at alle elevene var ferdig med å øve og skulle starte å framføre, satt jeg meg igjen bakerst i klasserommet som en ikke-deltakende observatør. Grunnen til dette var for å få en god oversikt over hvordan de framførte, hvordan dialogen etter rollespillene var og hvem som sa hva.

Lydopptakene var for å vite helt eksakt hva de ulike personene sa. Dette gjør at informasjonen jeg tolker i analysedelen blir så riktig som mulig, og det gir mulighet til oversiktlige transkripsjoner. Med tanke på at noen elever henviste til ulike oppslag som det og den, har jeg gode feltnotater jeg kan støtte meg på. Dette gjør at jeg vet hva elevene har henvist til. I feltnotatene mine har jeg skrevet ned hvem som har snakket og hva de har snakket om. Dette har ført til en forenkling av transkripsjonen av lydopptakene og en bedre forståelse for hva elevene faktisk har snakket om. Det viktigste med feltnotatene er at de har en «god språklig konsistens, ordrett gjengivelse og konkret språk» (Leseth & Tellmann, 2018, s. 128), slik at de forenkler tolkningsprosessen underveis i oppgaveskrivingen.

Bearbeiding og utvalg av data til analyse

I analysen vektlegger jeg språket elevene og læreren bruker, samtidig handler det om hvordan språk, tekst og kontekst påvirker hverandre gjensidig (Hitching & Veum, 2011, s. 11). I analysen er dialogen og tolkningene til elevene studert grundig. I analysen min veksler jeg mellom å studere helheten på undervisningsopplegget og forståelsen til de enkelte delene øktene består av. På denne måten kan man forstå analysen min ut i fra den hermeneutiske sirkel som består av å finne et meningsinnhold som ligger dypere enn det man kan se på overflaten. Med tanke på det hermeneutiske perspektivet står det sentralt at det ikke finnes en sannhet, men at det går an å tolke fenomenene man ser på ulike måter og på forskjellige nivå (Thagaard, 2013, s. 39). Jeg antar at dess mer jeg ser på datamaterialet mitt, dess mer vil forståelsen og analysen øke bevisstheten min rundt resultatene mine. Helt til slutt vil de resultatene jeg finner bli sett på i en vitenskapelig sammenheng, slik at jeg får et overordnet blick på studien.

Utvelgelse av datamateriale

Da jeg var ferdig med å innhente data fra klasserommene, hadde jeg totalt 6 økter og ca. 5,5 timer med lydopptak som skulle analyseres. Siden det er et omfattende materiale ble det avgjørende at jeg tok valg med tanke på hvilke data jeg skal analysere og presentere (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). Siden dette er tre forskjellige klasser som gjør det samme opplegget, har jeg lagt kriterier til grunn for utvelgelse av data.

Det første kriteriet er at jeg kommer til å sammenligne opplesningen og den litterære samtalen som en del av analysen. Jeg vil legge vekt på at det elevene sier kommer fra elevene selv og at de ikke gir en direkte gjentakelse av det læreren har sagt i forkant. Den andre delen blir da økten med rollespill, hvor jeg kommer til å analysere elevenes fremgangsmåte, rollespill og diskusjonen etterpå. Jeg vil også legge til grunn at selv om alle har gjennomgått et likt opplegg, vil det variere med tanke på læreren som gjennomfører. Hver av lærerne har bidratt med gode spørsmål til elevene både ved den litterære samtalen og ved rollespillene. Det andre kriteriet for utvelgelses av data er elevenes enkeltutsagn, tolkninger og meninger. Dette er noe av det som er mest spennende med datamaterialet jeg har samlet inn. Selv om det er ulike klasser og elever, har mange av elevene sagt det samme, men likevel noe forskjellige fra økt til økt. Dette legger et grunnlag for både gruppesamtaler og enkeltutsagn som kan brukes i analysedelen av denne studien. Siste del av analysen vil bestå av analysering av enkelte elementer lærerne sa i lærersamtalen etter undervisningen.

Transkripsjon av dialog og analyse av feltnotater

I følge Steinar Kvale og Svend Brinkmann har tale- og skriftspråk ulike egenskaper. Dette kan føre til at det blir utfordrende å transkribere en dialog (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 78). Å transkribere talespråk blir en fortolkningsprosess hvor det kan dukke opp ulike problemer når man hører på lydfilen. Diskusjonen jeg har hatt med meg selv er om jeg skal transkribere akkurat slik elevene og lærerne har uttalt seg eller om jeg skal gjøre skriftlige modifiseringer. Siden undervisningsformen har vært direkte sosialt samspill, der det også legges vekt på kroppsspråk, stemmeleie og muntlige pauser hos deltakerne, blir ikke dette vist i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg har valgt å transkribere slik at jeg har utelatt mange av de muntlige lydene som "eh" og "hm" og lignende. Men jeg har vektlagt om eleven har hatt en tenkepause. I transkripsjonen har jeg også valgt å ikke ta med samme ord flere ganger, eksempel på dette er om personen sier: "jeg jeg jeg", da har jeg valgt å skrive det

som ”jeg mener”. Siden elevenes non-verbale kommunikasjon også er viktig i delen av analysearbeidet, har jeg som nevnt tidligere grundige feltnotater som brukes ved siden av transkripsjonen. Dette har jeg gjort for å få best mulig bilde av hvordan økten foregikk. Transkripsjonen min ligger tett opp mot et slags manus, hvor jeg har skrevet ned hvem som har sagt hva i klasserommet, slik at det skal være lettere å analysere elevenes ulike utsagn.

Troverdighet

I følge Leseth og Tellmann er den overordnede forpliktelsen til en forsker sannhetssøken (Leseth & Tellmann, 2018, s. 144). Det vil si at det teoretiske grunnlaget og gjennomføring av prosjektet blir beskrevet så nøye og systematisk som mulig. Ved å synliggjøre valgene mine kan leseren vurdere om de resultatene jeg har funnet er i tråd med det som er beskrevet i studien. Dette handler om studiens validitet, reliabilitet og generalisering, som man kan oversette i kvalitativ sammenheng til troverdighet, styrke og overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere studien jeg har gjort i lys av disse begrepene.

Jeg har vært ansvarlig for alle de ulike delene i studien; planlegging, gjennomføring av prosjektet og analysen av datamaterialet som har blitt samlet inn. Derfor er det viktig å trekke frem hvordan min rolle som forsker og de valgene jeg har tatt kan ha påvirket både troverdigheten og styrken til oppgaven jeg har skrevet. Under piloteringen fant jeg ut at det var vanskelig å bare holde fokus som forsker og at rollen min gled mellom underviser og en som observerte. Derfor bestemte jeg meg for at en lærer skulle gjennomføre oppleggene. Dette ha gitt meg litt mer avstand fra gjennomføringen av øktene og gjort det enklere for meg å holde meg objektiv, selv om jeg har blitt engasjert i det som har skjedd i klasserommet.

Selv om jeg satt bak i klasserommet og observerte, kan undervisningsformen virke kunstig på elevene. En av faktorene kan være at undervisningen ikke ligner på den undervisningen elevene pleier å ha, og dette kan påvirke væremåten til elevene. En annen faktor er at jeg sitter og skriver notater. I begynnelsen av øktene merket jeg at mange av elevene var litt ukonsentrerte og fokuserte mer på meg enn på undervisningen. Heldigvis gikk oppmerksomheten deres sakte men sikkert over til det som skjedde foran i klasserommet og de glemte meg etter hvert. Den siste faktoren er at noen elever kan ha vært klar over at det ble gjort lydopptak underveis. Jeg hørte fra noen elever at de i begynnelsen ble veldig opptatt av å

svare ”riktig” på det læreren spurte dem om. Dette kan føre til at elevene svarer noe de egentlig ikke mener, men bare vil gjøre det som er riktig i situasjonen. Denne situasjonen merket jeg særlig i den første klassen jeg gjennomførte opplegget i. Derfor endret jeg strategien litt mer i klasse to og gjemte lydopptakeren i forkant slik at elevene ikke så opptakeren.

Når man går gjennom en studie, er det alltid en mulighet for å ha oversett verdifull informasjon når man velger ut datamateriale som skal analyseres. Derfor har jeg vært klar over at man til tider kan bli mer fokusert på å finne informasjon som stemmer overens med kriteriene jeg har valgt. Dette kan føre til at man kan overse noe som kunne vært interessant og som kunne løftet analysedelen. Jeg har vært opptatt av å prøve å begrense det jeg vil se etter i analysen, siden jeg har mye data som skal analyseres. Siden jeg har laget kriterier for hva jeg skal se etter, har det vært lettere å systematisere datamaterialet jeg har sett på og velge ut det som er relevant i analysen. Jeg har brukt mye tid på å studere lydopptakene som jeg har, slik at jeg har kunnet beskrevet elevenes dialog så nøyaktig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Det har til tider vært utfordrende å høre hva elevene har sagt på lydopptaket, dette er grunnet lyd kvaliteten og bakgrunnsstøy. Heldigvis har jeg hatt feltnotatene å støtte meg på, slik at konteksten til dialogen alltid har vært til stede.

Mye av forståelsen til dette arbeidet jeg har gjort, ligger til grunn i mitt yrke som lærer. Derfor har jeg prøvd å stille meg spørsmålet «i hvilken grad mine observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene jeg ønsker å vite noe om» (Pervin, 1993, s. 48). Det kan hende at jeg i noen situasjoner kan ha lagt mer i det eleven sier, enn jeg kanskje ville gjort i en annen sammenheng. Likevel har jeg prøvd å holde meg utenfor konteksten ved å være observatør og dette kan som jeg har nevnt tidligere hjelpe meg med å få et troverdig og pålitelig resultat i analysen. I følge Kleven kan det være en utfordring at i pedagogisk sammenheng er det en utfordring at det man ønsker å måle eller studere, ikke alltid er direkte observerbart (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 27). Derfor har jeg brukt problemstillingen, forskningsspørsmål og teori som utgangspunkt for analysen. Dette gjør at jeg kan knytte analysen opp til teori og finne ut om problemstillingen er mulig å forske på.

I denne delen har jeg prøvd å vise at det er ulike elementer av undersøkelsen som kan påvirke troverdigheten og styrken til resultatene jeg har fått. Jeg har derfor prøvd å beskrive valgene mine grundig, slik at det er mulig å følge hele prosessen. Videre har jeg vist hvordan

undervisningsopplegget har blitt brukt og hvorfor jeg har valgt å være observatør istedenfor underviser. Siden kvalitativ forskning ofte ikke har noe krav til etterprøvbarehet, har jeg i denne delen prøvd å vise refleksjon over bidraget mitt som forsker og til produksjonen av kunnskap som jeg har funnet i analysedelen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 273). Gjennom mine beskrivelser har jeg prøvd å gi leseren en mulighet til å kunne følge undersøkelsen trinn for trinn. Dette bidrar til at leseren kan følge resonnementene mine. Det gir også mulighet til å synliggjøre eventuelle feil gjennom beskrivelsene som har blitt gjort. «Den kunnskapen forskere skaper gjennom forskningsprosessen skal være sann. ... resultatet skal være riktig og gjenkjennelig, - og ikke minst ha blitt til gjennom systematiske og transparente fremgangsmåter» (Leseth & Tellmann, 2018, s. 144). Med dette sitatet vil jeg gå over til siste del av dette kapitlet, forskningsetikken.

Forskningsetikk

Kravet om transparens handler ikke bare om mitt forhold til den som leser denne studien. Det handler også om forholdet til de som blir forsket på (Leseth & Tellmann, 2018, s. 147). Med tanke på at jeg har forsket i skolen og har vært blant barn, har jeg en rekke ulike etiske retningslinjer som jeg må følge. Det har vært sentralt for meg å være klar over de ulike hensyn jeg har måttet ta til de ulike deltakerne fra begynnelse til slutt av prosjektet. Leseth og Tellmann legger de til grunn fire aspekter som er forskerens ansvar når det gjelder etikken rundt forskningsobjektene: forskerens informasjonsplikt, frivillig deltakelse, forskningsobjektet skal ikke utsettes for skadevirkninger og konfidensialitet.

Siden jeg i første omgang bestemte meg for å filme og ta lydopptak av klasserommet, ville jeg få tilgang til personopplysninger. Derfor måtte jeg aller først søke om tillatelse til gjennomføring fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Dette handler om konfidensialiteten til de som blir forsket på og at forskeren skal behandle datamaterialet som blir samlet inn fortrolig. Da jeg fikk tillatelse av dem til å sette i gang, begynte jeg med forberedelsen av undervisningsopplegget og datainnsamlingen. Etter dette tok jeg kontakt med de aktuelle lærerne som hadde sagt ja til å delta i prosjektet mitt. Jeg forklarte først på mail så detaljert som mulig hvordan dette ville foregå og så hadde vi et møte i forkant av studien slik at de kunne stille eventuelle spørsmål. Deretter laget jeg et detaljert skriv til de foresatte som forklarte formål med studie og at jeg gjerne ville ta video og lydopptak. Sammen med dette fikk de tilsendt et samtykkeskjema som de skulle gi tilbake til læreren.

Jeg hadde også avtalt med de ulike lærerne at om det var noen som ikke ville delta, så hadde de mulighet til å få undervisning i en parallellklasse. Ved alle klassene så var det et flertall av foreldre som ikke ville at barna deres skulle filmes, men de syntes det var greit med lydopptak. Dette endte med, som jeg har nevnt tidligere, at jeg droppet filmopptak og fikk alle foreldrene til å samtykke at jeg kunne gjennomføre studien i klassen. Jeg var også nøye på at alle foreldre måtte levere samtykkeskjemaet før jeg startet å observere i en klasse, dette gjorde at det tok lengre tid å innhente data, men er et viktig aspekt med tanke på forskningsetikken. I skrivet som ble levert ut til foreldrene poengterte jeg også at jeg hadde taushetsplikt som forsker og at elevene kom til å være anonyme i sluttresultatet av oppgaven og at det var frivillig for alle å delta. Sist men ikke minst så vil jeg vise sluttresultatet til lærerne som har deltatt, slik at de har mulighet til å komme med tilbakemeldinger på det jeg har observert og tolket. Dette gjør at de har en mulighet til å fjerne eller legge til informasjon, som de mener er viktig for min analyse og tolkning.

Presentasjon og analyse av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere data jeg har samlet inn til undersøkelsen min. Analysen tar utgangspunkt i teorien jeg har presentert tidligere i oppgaven. Grunnlaget er problemstillingen: *Hvordan kan man snakke om mobbing ved hjelp av shared picturebook reading og rollespill?* Som nevnt tidligere har jeg også laget forskningsspørsmål som skal hjelpe til med å innsnevre analysen og funnene. Begrunnelsen for valg av data har jeg presentert i forrige kapittel. Jeg har valgt utdrag fra elevenes dialoger i plenum gjennom *shared picturebook reading*, den litterære samtalen, og i gruppe når de gjennomfører rollespillene. I tillegg har jeg tatt med samtaler med lærerne fra de ulike klassene.

For at analysen skal være oversiktlig, har jeg valgt å dele den inn fem ulike deler. I den første delen vil jeg selv analysere *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) på bakgrunn av teori og egne tolkninger. Del to er når elevene møter *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) gjennom ulike oppslag uten forkunnskaper. Den tredje delen er når klassen gjennomfører *shared picturebook reading* og den litterære samtalen. I del fire vil jeg presentere datamateriale fra gjennomføring av rollespillene og diskusjonen elevene hadde etterpå. Rollespill gir elevene mulighet til å uttrykke seg på andre måter enn ved vanlige dialoger i klasserommet. Ved å bruke ulike metoder som *shared picturebook reading*, litterær samtale og rollespill, når jeg flere elever, og gir dem mulighet til å uttrykke seg i dialogen og diskusjonen rundt temaet mobbing. Tolkningsgrunnlaget får jeg gjennom å analysere hvordan elevene utfolder seg i den litterære samtalen og gjennom rollespillene.

Helt til slutt vil jeg analysere et emne lærerne fra de ulike klassene tok opp etter gjennomføring av undervisningsopplegget. Som nevnt i metoddelen er det tre klasser fra ulike skoler som har gjennomført dette opplegget, to fra fjerde trinn og en fra andre trinn. Jeg har kalt klassene 2A, 4A og 4B slikt at det er mulig å holde oversikt over de ulike klassene. Alle øktene var lagt opp og gjennomført likt. Eneste forskjellen er første møte med bildeboka som er ulik i 4A. 4B og 2A har gjennomført dette helt likt. Jeg kommer nærmere inn på dette når jeg analyserer første møte med *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009).

En analyse av *Huskereisa*

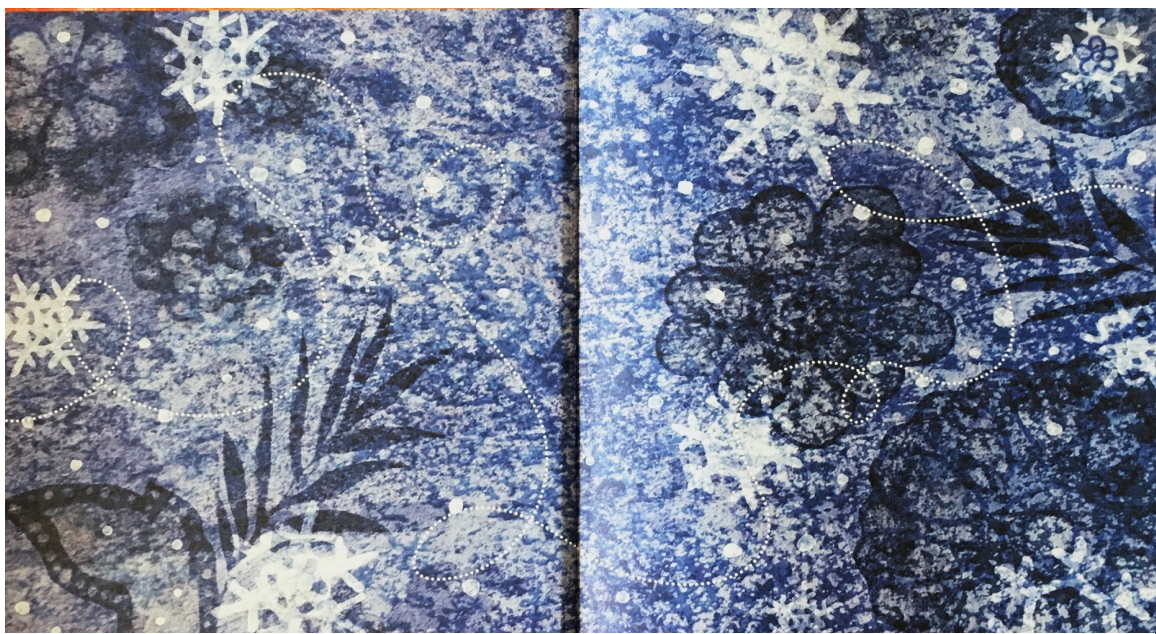


Forside. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli/ ill. Sissel Horndal.
Tromsø: MARGbok

Huskereisa er en bildebok som er skrevet av Anne Osvaldsdatter Bjørkli og illustrert av Sissel Horndal. Den ble utgitt av MARGbok i 2009 og er skrevet på nynorsk. Å lese boka høyt og bruke den i skolen, kan gi en god introduksjon til skriftspråket.

Den første parateksten vi møter er omslaget. Det er en nesten kvadratisk bok med sterke oransje og rosa toner. I midten sitter ei jente med brunt hår, sommerfugl i håret, på noe som kan ligne en huske. Rundt henne kan man

se blader som er risset inn i fargene. Med tanke på de oransje og rosa tonene, kan det virke som om det er høst.



Innsideperm 1: Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

Når vi blar videre til første innsideperm, møtes vi av en mørkeblå og lilla farge. Her man kan skimte snøkrystaller, gress og blomster. Dette kan tyde på at det er en overgang fra høst til vinter. Ser vi nærmere på innsidepermen, kan vi finne en hvit stiplet linje som beveger seg gjennom begge sidene av innsidepermen.



Innsideperm 2: Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

Blar vi til slutten av boka og åpner opp den siste innsidepermen, kan vi se at det er like farger med snøkrystaller, blomster og gress. Men følger vi den hvite stiplede linjen, kan man finne en hvit sommerfugl som ser ut til å være på vei ut av innsidepermen. Sommerfuglen er lik den jenta på forsiden har i håret. Det er intertekstuelle og intervisuelle referanser til sangen Sommerfugl i vinterland gjennom store deler av boka (Ommundsen, 2018, s. 160). Innsidepermenes farger og den stiplede linjen, kan knyttes til sangen, og at dette kan handle om en reise gjennom utfrysning og kulde. Hovedkarakteren i boka heter Julia, og det kan kanskje tolkes slik at det er hun som er sommerfuglen. Dette vil jeg komme videre inn på når jeg går videre i analysen av de ulike oppslagene.



Oppslag 1. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal Tromsø: MARGbok.

Når vi går til det første oppslaget, møter vi det samme bildet som på forsiden. Det er lite som skiller seg fra forsiden, bortsett fra at det er noen ekstra blader i en brunlig farge som ser ut til å ”blåse” over siden med vinden. Bildet er i fugleperspektiv. Vi kan se Julia ovenfra og ned. Layouten er relativt lik gjennom hele boka. Oppslagene er delt i to, hvor verbalteksten er til

venstre på en helt hvit side, mens bildet er på den andre siden. Det er to unntak, oppslag 5 og 7, hvor boka har bilde på begge sidene, og verbalteksten over bildet.

Verbalteksten beskriver at Julia har sittet mye alene på huska i sommer. Der har hun tenkt mye og lenge. Julia synger på sangen Sommerfugl i vinterland som siste del av verbalteksten. Dette kan dra paralleller til innsidepermene som jeg presenterte i første del av bildebokanalysen.



Oppslag 2. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

høre de andre jentene fnise. Plutselig skjønner Julia at det er Stine som har lagt den der og sagt i fra til kjøpmannen. Julia skjønner ikke hvorfor Stine er så slem mot henne.

Vi har nå blitt introdusert for flere karakterer. Vi kan tenke oss hvorfor Julia har vært mye alene på huska i sommer. På grunn av de gule og grønne tonene i bildet, kan vi se at det er sommer. Samtidig er det noe uhyggelig over oppslaget. At stoppskiltet er plassert i forgrunnen, kan tolkes som at Julia ikke er velkommen.

Innover i bildet ser vi et grått hus hvor det står sukker på. Over huset flyr det mørke fugler. Jeg tolker disse som kråker og rovfugler, og ser på dette som et symbol på et sted som kan være både skummelt og farlig. Når vi knytter bildet opp mot verbalt teksten kan dette hentyde til hvordan Julia ser for seg butikkscenariet i hodet sitt.

Det neste oppslaget handler om at Julia tenker tilbake på en episode som skjedde i sommer. I dette oppslaget finner kjøpmannen en sjokolade i sekken til Julia, han er kjempesint. Hun vet ikke hvor den kommer fra og blir helt stum. I sideblikket kan hun se Stine sitt fule smil og

Oppslag 3 tar oss tilbake til nåtid. Dette kan vi se fordi Julia er tilbake på huska, samt at de røde og oransje tonene er tilbake. Det er lange streker som strekker seg fra venstre til høyre og dette tolker jeg som vind. Under huska kan vi se hvite streker som skal vise at huska er i



Oppslag 3. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

bevegelse.

Vi ser at hodet hennes er bøyd. Jeg tolker dette som at hun henger med hodet og er trist. Hvis vi tolker bildet opp mot verbalteksten, kan vi se at Julia undrer seg over hvorfor de andre jentene ikke vil ha henne med.

Videre ramser Julia opp alt hun faktisk kan. Hun kan spille ball, danse, hoppe paradiset og telle til femhundre uten å

snuble. Det er ingen som vet dette, fordi hun gjør dette alene og de andre er ikke interessert i å vite hva hun kan. Vi går sakte men sikkert lengre inn i tankene til Julia og tematikken for boka blir klarere. Julia er ei jente som ligner på de fleste barn, hun kan gjøre alt de andre kan, men ingen slipper henne til, og hun er etterlatt alene. Bildene utvider verbaltekstens mening, Ved å studere bildene, gir verbalteksten større og dypere mening. Dette er altså en utvidende bildebok (Ommundsen, 2018, s. 157). I første oppslag, hadde Julia en sommerfugl i håret. Det har hun ikke i dette oppslaget. Dersom man oppfordrer barn til å lese oppslagene oppmerksomt, kan det bidra til at barna legger merke til ulike spor i bildene, som de ikke finner i teksten.



Oppslag 4. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

I fjerde oppslag fortsetter Julia å tenke. Hun øker farten på huska for å fjerne tankene, men de vil ikke forsvinne. Hun lurere på hvorfor Stine ikke liker henne, de kunne jo vært venner. Bildet kan gi ulike tolkninger av Julia som person. Vi ser en jente som står på en hest, begge har vinden i håret og vi ser gylne blomster som vokser opp fra bakken. De hvite strekene i bildet ser jeg på som vinden som rusker i håret. Det skaper en slags bevegelse i bildet, og får en til å bevege blikket over oppslaget. Dette tolker jeg som at Julia er en fri person, hun har henda i været og det kan virke som at hun er sterk og uavhengig. Dette kan også kobles opp mot verbalteksten der det står at så lenge Julia har levd, har hun vært seg selv. Hvorfor er det

ikke nok å være seg selv? Dette er et spørsmål som kan åpne opp for dialog i klasserommet og få elevene til å reflektere over det å være seg selv.



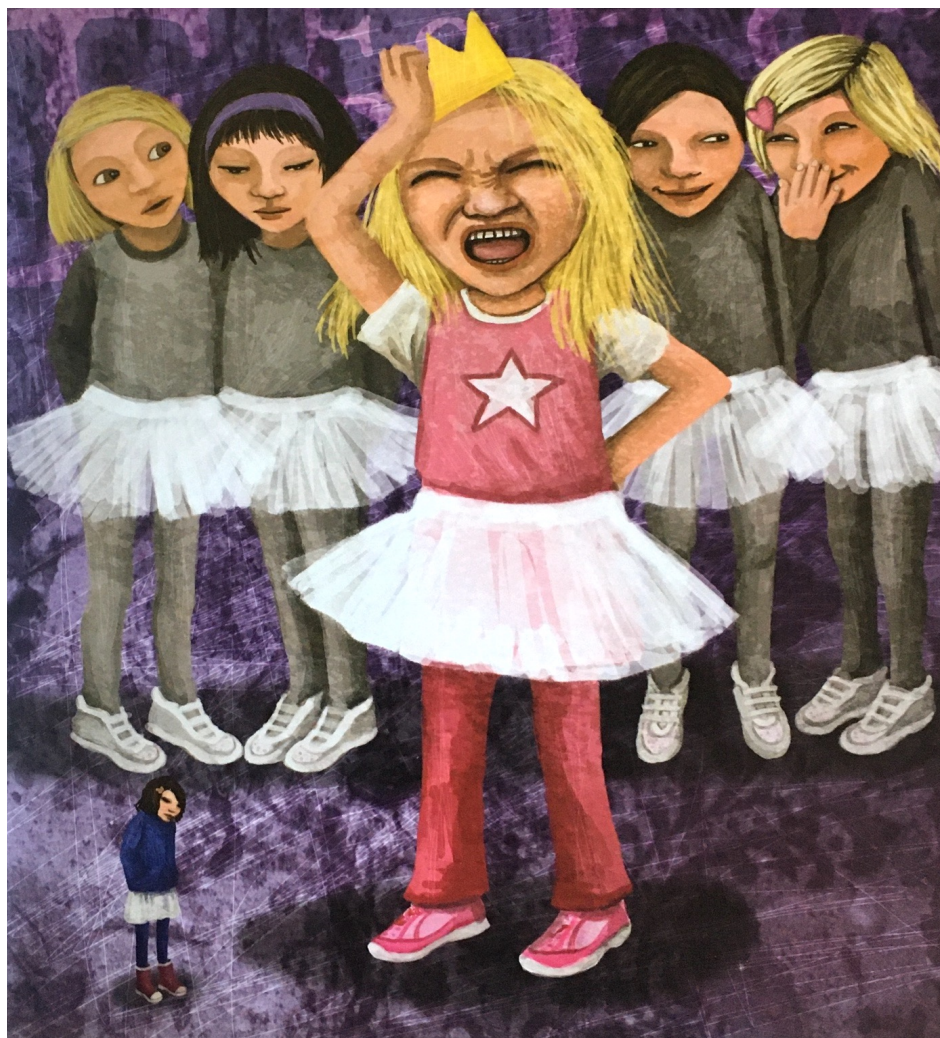
Oppslag 5. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

Oppslag 5 er det første oppslaget som har bilde over begge sider. Verbalteksten sier ikke mye, men den forteller at Julia av og til får lov til å være med de andre jentene å hoppe tau. Men hun får bare lov til å sveive tauet. I dette oppslaget utvider bildet verbalteksten betraktelig. Dette oppslaget visualiserer for første gang Julia med de andre jentene, og jeg tolker det som at Stine er jenta med krone. Ved å se på bildet fra venstre til høyre kan vi først se Julia i en kyllingdrakt, med bøyd hode og slengtau i hånda. Ved å tegne Julia slik, viser det leseren at Julia ikke har det bra. Hun er lei seg og er ikke glad som de andre jentene. Kyllingdrakten kan representere forskjellige ting. En av tolkningene jeg har er at hun er en hakkekylling og de andre jentene hakker på henne støtt og stadig. Den andre tolkningen er at de andre ser på Julia som en kylling, en som er redd, og en som ikke passer inn med de andre.

Hvis vi ser på fargebruken i oppslaget, så har vi svakere farger der Julia står, og sterke farger rundt de andre jentene. Det er en slags sirkel med grønne og blå toner som går rundt jentene som hopper tau, jeg ser på dette som at jentene er i sentrum av leken. Det at Julia har fått den ene siden for seg selv og de andre har motsatt side, kan også tolkes som at Julia er alene og står utenfor de andre. Selv om de lar henne slenge tauet, får hun ikke være med å hoppe. Ved å skape slike tomrom i verbaltekst og bilde, gir det leseren mulighet til å se etter detaljer i

bildet som kan utvide tekstens mening. Modalitetene er avhengige av hverandre og for å få fram helheten i historien, trenger man begge (Ommundsen, 2018, s. 155). Når vi beveger blikket mot Stine og de andre jentene, er det mange elementer å legge merke til. Stine er den som er kledd i sterke rosa farger, har stjerne på brystet og krone på hodet. Vi kan også se at hun har et stort smil og er den som hopper høyest av jentene. Dette kan symbolisere at det er Stine som bestemmer i leken og er den som er ”stjerna” i gruppen. Beveger vi blikket over til jentene bak Stine, kan vi se at alle er kledd likt i grått og vi kan se at de har opptrekkere på ryggen. Jeg tolker dette som at jentene kan trekkes opp av Stine, slik at de gjør det Stine vil. Denne tolkningen styrkes av at Stine har krone på hodet, og stjerne på brystet.

Det sjette oppslaget handler om at Stine snublet da de hoppet tau. Julia får skylda for å ha



Oppslag 6. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

sveiva feil, men det gjorde hun ikke. Det var flere av de andre jentene som så at hun ikke sveivet feil, likevel sa ingen noe. Julia lurer på hvorfor ingen sa noe. Igjen utvider bildet verbalteksten i dette oppslaget. Det man først ser når man åpner denne siden, er Stines ansiktsuttrykk. Munnen er åpen og det ser ut som at hun har vondt.

Bak henne ser vi fire jenter kledd i grått med ulike ansiktsuttrykk. To jenter ser på hverandre mens de ler, en ser nesten litt skamfullt ned i bakken og den siste ser litt undrende mot de to

jentene som ler. Å tegne jentene på denne måten, viser hvordan noen reagerer i slike situasjoner. Jentene som ser på hverandre og ler, tar del i det Stine sier og viser med kroppsspråket sitt at de er på Stines side fordi de ler av Julia. Men det kan også tolkes som at de er i opposisjon mot Stine og ler av at hun datt. De to andre ser mer skamfulle ut, dette viser at de egentlig ikke er enige i det Stine sier, men tør ikke si henne i mot. Ved å se på dette oppslaget kan det skape en samtale med elevene om hvordan man skal oppføre seg i slike situasjoner, og hvorfor det er slik at noen ikke tør å si i mot ”lederen” av gruppa. Igjen drar jeg tolkningen min mot at alle er kledd i grått og at de følger det Stine sier.

Det er først når man flytter blikket nederst til venstre av siden, at man kan legge merke til Julia. Å tegne Julia så liten i forhold til de andre, kan vise hvordan Julia føler seg. Vi kan også se at hun er kledd i mørkeblått, har hendene i lommene og ser ned i bakken. Dette tolker jeg som at Julia er lei seg og at hun føler seg mindre enn de andre. Alle kan føle seg mindre enn andre og i dette oppslaget skjønner vi hvorfor Julia gjør det.

Oppslag 7 er det siste oppslaget hvor begge sidene har bilde, verbalteksten finner vi til venstre, slik de andre oppslagene har vært. Dette oppslaget handler om at huska gynger sakte, litt som å være i en båt. Julia prøver å sparke tankene vekk, men de kommer etter henne som et dragsug. Hun tenker på at Stine kaller henne innbilsk og at det er verre at noen snakker *om* deg, enn *til* deg.



Oppslag 7. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

Dette oppslaget lar blikket starte fra toppen av venstre hjørnet og man blir på en måte dratt med dragsuget innover i siden. Måten dragsuget har blitt risset inn i siden gir en god effekt og jeg syns det virker som at bildet beveger seg nedover i dragsuget. Vi kan se at Julia sitter i en papirbåt, dette tolker jeg som at tankene hennes er skjøre som papir og at hun blir dratt ned i et mørke. Vi kan også se figurer som jeg syns ligner litt på sjømonstre og de kan tolkes som at det er noen som er etter Julia og vil henne vondt. Måten ordet innbilske er skrevet med rødt og følger vannet ned i dypet, illustrerer også hvordan ord kan feste seg i tankene og at man tenker mye på det andre sier om en selv.

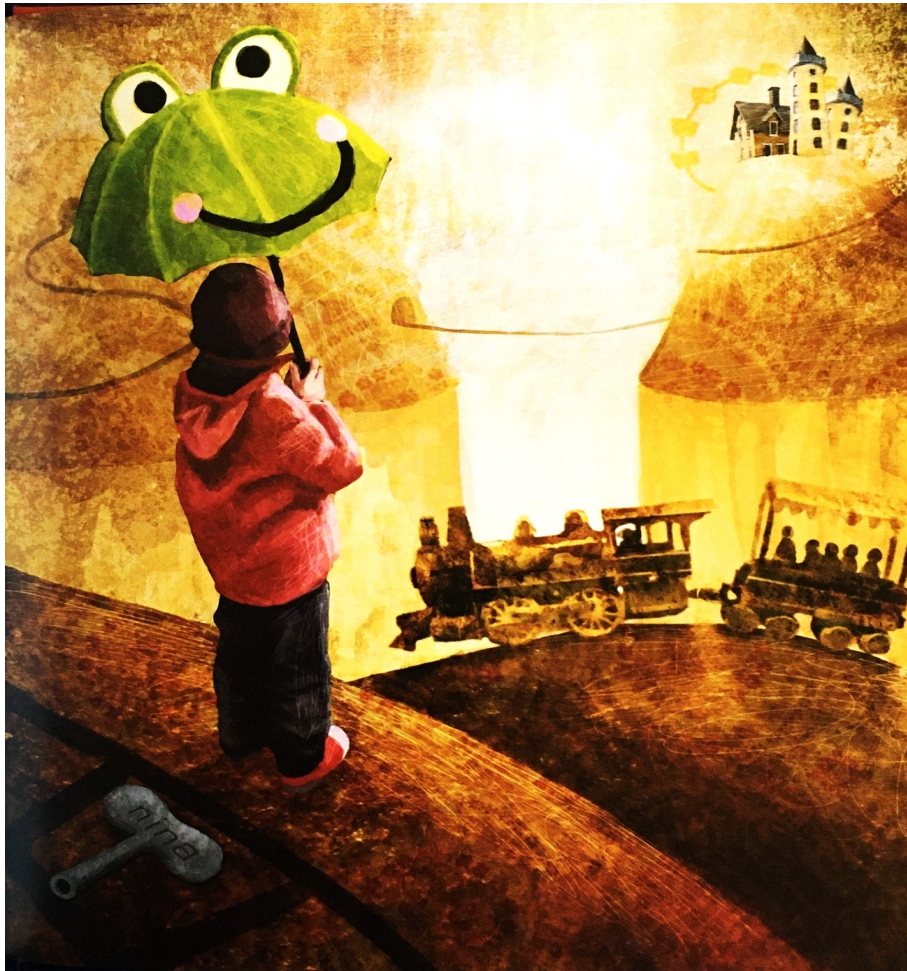


Oppslag 8. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

Dette oppslaget har andre fargeelementer enn de andre oppslagene. Det er sterke lilla og rosatoner, dette får oppslaget til å virke positivt og kan symbolisere glede. Barna på sykkelen har armene opp, slik som Julia har i oppslag 4. Her kan vi dra paralleller mellom disse oppslagene og tolke det som frihet og at de er seg selv. Ved å se nederst i venstre hjørne, kan

Oppslag åtte presenterer Håkon. Det virker som om Julia kjenner Håkon, men at han muligens har flyttet. Slik jeg tolker det, var de mye sammen og Julia hadde det bra med han. Hun husker videre og føler seg lett som en fjær, nesten ingen vekt. Hun føler seg som en fugl. Verbalteksten er enkel å følge med på, beskrivelsene av vinden i håret og at huska går fortere kan man se for seg.

vi se en slags krusedullsky som er mørk nederst og lysere øverst. Kanskje dette er de vonde tankene til Julia, men sammen med Håkon har hun mulighet til å reise fra dem. Som jeg har nevnt tidligere, har oppslagene i *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) mange tolkningsmuligheter. Ord og bilde utvider hverandre og man kan finne rom i både verbaltekst og bilde, som man kan fylle med sine egne tolkninger.



Oppslag 9. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli /Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

I oppslag 7 overhører Julia at de andre jentene planlegger en tur. Hun trekker pusten og spør til slutt om hun kan være med. Hjertet til Julia slutter nesten å slå. Stine sier nei. Da griper Nina inn og sier, kan hun ikke få lov til å være med? Stine avslutter da samtalen med: om Julia blir mer, så drar ikke jeg. Julia tenker at det alltid er Stine som bestemmer.

Denne episoden er sterk og den kan illustrere hvordan noen barn har det i skolegården. På bildet legger man først merke til Julia som står med en froskeparaply og ser bort på et slags slott med en karusell. Dette kan tolkes som at Julia står på utsiden av leken og ikke får delta med de andre. At det er lysere ved slottet og mørkt på Julia sin side, kan også illustrere hvordan Julia ser på jentenes lek, at de har det gøy uten henne. Hun står i mørket alene. Julia står under paraplyen i regnet, hos de andre er det sol. Felleskapet lyser mot henne, mens hun står på utsiden. Ved å være oppmerksom når man ser på dette oppslaget, oppdager man at det ligger en optrekker nederst i venstre hjørne. På den står det Nina. Dette kan være et symbol på at Nina har gått i mot Stine og begynner å tenke på egen hånd. Tidligere har de andre

jentene ikke sagt noe og latt være å gripe inn når Stine gjør noe mot Julia. I dette oppslaget tar Nina ordet og prøver å få Julia inn i leken. Dette kan også symbolisere håp for at Julia finner en venn i Nina utover i bokas handling.

I oppslag 10 prøver Julia å ikke tenke på det som skjedde i skolegården, men det kommer tilbake likevel. Hun skulle gå helt vanlig over skolegården, men plutselig var det noen som spente bein. Hun falt, alle så det. Hun gråt inni seg, men utenpå kom det ikke en lyd. Regnet drypper, Julia er helt våt i fjeset.

På mange måter er regnet med på å illustrere hvordan Julia føler seg. Vi får presentert en episode i skolegården, hvor ingen ser hvordan Julia egentlig har det og vi får vite at hun gråt



inni seg. Ved å se på bildet sammen med verbalteksten, kan vi se at Julia har grått så mye at hun føler det som om hun er under vann. Tårene hennes er som en elv ut av øynene, og rundt henne svømmer gullfisk. Vi ser også bobler som går opp mot overflaten.

Oppslag 10 Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli /Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

Komposisjonen av bildet er tett og det er et slags portrett av Julia. Fargene er mørke og nederst i bilde kan man se dype rød toner som på en måte kan tolkes som noe sårt.

Det har blitt vinter, det snør og Julia synger på Sommerfugl i vinterland. Hun har alltid likt å synge, og en gang sang hun i kor. Verbalteksten beskriver at Julia synger høyt, fritt og åpent, men til slutt dunka Stine Julia i ryggen og hvisket hold kjeft. Julia slutta i koret. Sesongen har endret seg fra høst til vinter, det viser både verbalteksten og bildet i dette oppslaget. Vi kan nå se Julia i en snøkule, det snør og hun har ikke armer. Det kan se ut som at hun er halvt sommerfugl og halvt menneske. Dette kan passe til sangen Sommerfugl i vinterland og vi kan



se på det som at Julia føler seg som den sommerfuglen.

Rundt i snøkulen svever snøflak, men vi kan også se bokstaver flyter rundt i kulen. Samler vi bokstavene, kan vi se at det står "hold kjeften". Dette er det Stine hvisket til Julia da de sang i koret.

Ved å se på de mørke fargene, ansiktsuttrykket og ordene i snøkulen, tolker jeg det som at

Oppslag 11. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

dette er en episode Julia tenker mye på. Det ligner også litt på oppslag 7 hvor ordet innbilsk

hadde ekstra fokus. Disse to oppslagene har mye til felles. De er begge mørke og de beskriver en episode hvor Julia opplever noe vondt. Verbalteksten er enkel, men beskrivende og bildene fyller tomrommene teksten har. Dette oppslaget gir forståelse for hvordan Julia føler seg.

Oppslag 12, 13 og 14 kommer jeg til å samle under ett, siden de ligner på hverandre i handling og utforming. I disse oppslagene får vi se Julia i vinterlandskap, der hun husker på husken. Nå står hun på huska og tenker hvor sterk hun er og at hun trenger mer fart. En flokk med fugler kommer og setter seg i treet over henne. De synger en sang bare for henne. Julia husker, ser på snøfuggene og tenker at ingen snøfugg er like. Ingen ligner på henne heller. Hun fortsetter å synge på Sommerfugl i vinterland. Disse oppslagene viser en reise i tid og at boka har kommet dypere inn i vinteren, Den viser også at Julia har blitt vant til å være alene og finne selskap i fuglene som setter seg over henne. At hun husker mer og mer intenst, kan symbolisere at noe er i ferd med å skje mot slutten av boka.



Oppslag 15. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli /Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

Været stilner og
himmelen blir klar. Julia
svinger høyere på
husken enn hun
noensinne har gjort.
Hun synger
Sommerfugl i
vinterland, slipper taket
og så flyr hun.

Dette er siste oppslag av
Huskereisa (Bjørkli og
Horndal, 2009). Det er
en åpen slutt, som gir
rom for mange
tolkninger av hva som
kan skje videre. Når den
avslutter med at Julia
slipper taket og flyr, kan

man undre seg hvor hun flyr. Følger hun etter fuglene? Reiser hun et sted? Eller kan man

tolke det som at Julia dør? Bildet til oppslag 15 viser et mørkt vinterlandskap, med stjerneklar himmel. Det står en tom huske igjen og på den ligger det en blå sommerfugl.

Kombinerer vi dette oppslaget med den siste innsidepermen hvor vi ser en sommerfugl fly oppover og ut av innsidepermen, kan det tolkes som at Julia har forvandlet seg til en sommerfugl. Kanskje fordi hun vil dra til et bedre sted, eller finne Håkon. Man kan også tolke det som at Julia dør, siden hun slipper taket. Selv om bildet er mørkt og har mange ulike blåtoner, vil jeg ikke tolke det som trist og melankolsk. Oppslaget har en rolig stemning over seg, siden husken står i ro og det er måneskinn. Tomrommet i verbalteksten og bildet gir boka en åpen slutt. Dette oppslaget kan derfor bli tolket på ulike måter.

Huskereisa (Bjørkli og Horndal, 2009) i seg selv er en flott bok som tar opp et alvorlig tema som mobbing og utestengelse. Både verbaltekst og bildene utvider hverandre i tolkningen av historien. Nå som jeg har analysert *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009), går jeg videre til elevenes møter og tolkninger av boka.

Elevenes første møte med *Huskereisa*

I denne delen vil jeg presentere de observasjonene jeg gjorde meg da læreren presenterte boka for elevene. Dette er før høytlesningen av *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) har startet. Jeg har valgt å ikke referere til dialogen til den enkelte klasse, men har valgt å oppsummere de ulike tolkningene elevene hadde rundt parateksten av boka. Grunnen til dette er at de fleste av elevene hadde ganske like tolkninger og det blir mer variasjon i svarene når de får satt parateksten og oppslagene i kontekst.

De ulike klassene starter å utforske *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) ved at læreren først viser elevene parateksten. Mens elevene studerer forsiden, får de spørsmålet: Hva tror dere boka handler om? Læreren presiserer at ingen svar er feil og alle kan tolke fritt. Det første alle klassene svarte etter å ha sett på omslaget, var at de trodde det handlet om ei jente som satt på en huske. De fleste elevene trodde at denne jenta kom til å dra på en magisk reise og huske tilbake på det som hadde skjedd. Det andre som gikk igjen i alle klassene, var at de snakket om fargene på forsiden. Tolkningene som kom etter å ha snakket om fargene, var at elevene trodde at det var høst og at jenta hadde høstferie. Etter at elevene hadde snakket om forsiden, bladde læreren om, og elevene fikk se på den første innsidepermen. Elevene begynte

da å snakke om at det var store forskjeller i fargene på forsiden og på innsidepermene. De merket seg at fargene hadde gått fra varmt til kaldt. Deretter snakket de om at de tenkte at i den første innsidepermen var det vinter. Etter dialogen om den første innsidepermen, fikk elevene utdelt ulike oppslag fra boka.

Elevene diskuterte hva de trodde boka handlet om etter de hadde sett forside og første innsideperm. Klasse 4A så ikke på oppslagene, dette var fordi læreren gikk rett over til å lese boka etter å ha snakket om forsiden. Elevene fikk et par minutter til å se på sitt oppslag og til å snakke med læringspartneren om hva de trodde boka handlet om. Det første jeg merket meg, var at mange av elevene var usikre på hva de så og trodde boka handlet om. De fleste av elevene både i 2A og 4B svarte at de ikke visste, da det kom til deres oppslag. Det oppslaget som ble mest snakket om, var oppslag 6, der Julia er mindre enn de andre. Til dette oppslaget kom en elev fra klasse 4B at hun var liten fordi hun følte seg utenfor og kanskje ikke hadde noen venner. Allerede her kan vi se at eleven tolker bildet uten kontekst og finner mening i det visuelle. Det andre oppslaget som ble snakket om, var oppslag 5, der Julia står i kyllingdrakt. Her ble det diskutert om Julia ikke fikk lov til å være med ordentlig i leken og at de kanskje var uvenner. Her tolket en i klasse 4B at Julia ikke fikk rollen hun ville ha, at den ene personen var prinsesse og at de andre var tjenerne. Dette viser at eleven har sett nøye på elementene i bildet og tolket ut fra det hun har sett. Hun la også merke til at jentene i grått hadde opptrekkere på ryggen og lurte på om dette kunne ha med at de gjorde som jenta med krone ville. Allerede før boka har blitt lest høyt, har elevene begynt å tolke og reflektere over oppslagene de har fått utdelt. Ved å hente ut informasjon av bildene, resonnerer noen av elevene seg fram til hva denne boka kan handle om.

Den litterære samtalen

I denne delen vil jeg ta for meg det elevene og læreren snakket om etter at boka var lest høyt for klassen. Videre vil jeg gå gjennom de ulike oppslagene som ble sett på og diskutert. For å gjøre det så oversiktlig som mulig, starter jeg med å presentere og analysere datamaterialet fra det jeg har kalt klasse 2A, 4A og til slutt 4B. Det er ikke alltid jeg velger å ta med alle klassene i analysen av de ulike oppslagene. Grunnen til dette er at det ikke alltid har kommet tolkninger eller en samtale etter høytlesningen og presentasjonen av det bestemte oppslaget. I hver klasse har ulike oppslag engasjert enkelte eller alle elevene, og startet en dialog blant elever og lærer.

Oppslag 2, Julia blir kastet ut av butikken

Dette oppslaget handler om at Stine putter en sjokolade i sekken til Julia. Stine sladrer til butikkeieren, slik at Julia blir tatt for tyv, og kastet ut av butikken.

Da dette oppslaget ble vist for de ulike klassene, var det klasse 4A som var mest aktive når det kom til tolkning rundt verbaltekst og bilde. I Klasse 2A ble det ikke den samme samtalen. I 2A konkluderte en elev med at hun ville sagt i fra til moren eller faren sin om dette hadde skjedd, så de kunne ordne opp og hjelpe henne. Andre tolkninger 2A hadde til dette oppslaget



Oppslag 2. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

var at det var et stoppskilt som ba Julia om å holde seg unna butikken og at hun ikke kunne nærme seg huset. Noen elever mente det var urettferdig. De hang seg også opp i jentene som fniste bak sammen med Stine. Elevene syntes heller at de burde ha hjulpet Julia og sagt i fra til kjøpmannen som var sint.

I klasse 4B var det også enighet om at det ikke var greit at Stine la en sjokolade i Julia sin sekk. Her hang enkelte elever seg opp i at de ville hatt vist kvittering på at sjokoladen ikke var kjøpt i den butikken og at de ikke hadde stjålet. Verbalteksten nevner ingen kvittering og dette viser at elevene ikke har fått med seg oppslagets handling. Dette var ett av de første oppslagene som ble lest

opp. Jeg tenker at ikke alle elevene hadde begynt å følge med på høytlesningen av boka. I denne klassen brukte læreren litt tid på å få elevene til å falle til ro. Hun måtte gjennom flere runder for å få noen elever til å følge med på det som skjedde i klassen. Elevene ble mer engasjerte etter at læreren hadde lest litt og kommet litt mer inn i boka. Jeg vil nå se på dialogen klasse 4A hadde til dette oppslaget.

Dialog1, klasse 4A:

Amalie: Dette er kiosken ikke sant, og så var det en sånn sjokolade, at Julia hadde tatt en sjokolade, her står det stopp, Julia får ikke komme inn fordi Stine hadde sagt at Julia stjal.

Lærer: Ja helt riktig, men hva tenker du når du ser på dette bildet?

Amalie: Det ser litt sånn skummelt ut, huset ligner litt på en skrekkfilm. Også er det en lang vei og skumle fugler og stoppskiltet får meg liksom ikke til å føle meg velkommen. Også ville jeg kanskje sagt til han mannen at det ikke var meg, men at noen andre hadde gjort det. Men jeg hadde kanskje ikke turt.

I elevsitatet over kan vi se at Amalie først gjentar det som skjedde i boka, for så å komme med sin egen tolkning og refleksjon rundt oppslaget og handlingen. Amalie beskriver at hun synes at det virker skummelt og at hun ikke føler seg velkommen når hun ser på oppslaget. Det at hun tolker det som skummelt og assosierer det med en skrekkfilm, kan komme av fuglene på bildet. Når du bare ser silhuetten av store fugler, kan man tolke det som noe truende eller skummelt. Det at Amalie ikke føler seg velkommen, kommer mest sannsynlig av stoppskiltet med Julia sitt navn på. Det er lite i bildet som sier velkommen. Dette viser at Amalie knytter bilde og verbaltekst opp mot hverandre og finner en videre mening i bildet ut fra handlingen.

Etter utsagnene til Amalie skaper hun en dialog i 4A, og flere elever blir med i samtalen. Siden dette var et av de første oppslagene, kan det tenkes at noen elever ikke helt visste hvordan de skulle tolke oppslaget. Amalie ble da en slags modell for de andre når det kom til hvordan man kan snakke om oppslag. Det var mange som mente det var urettferdig at Julia fikk skylden. Noen elever sa at de hadde sagt at det ikke var dem, men Stine. Noen lurte også på hvorfor kjøpmannen var så sint. Hvorfor spurte han ikke Julia om hva som skjedde, istedenfor å kjeft på henne med en gang? Læreren fulgte opp det elevene sa og gjentok ofte de viktigste utsagnene til elevene. At læreren oppmuntrer og følger opp elevene, gjør at de

føler at de bidrar til fellesskapet og at de har noe verdifullt å komme med. Dette er viktig for at det skal være et godt tolkningsfellesskap når man har en litterær samtale.

Oppslag 5, De ser på henne som en redd kylling

Et annet av oppslagene elevene diskuterte og tolket, var oppslag 5. Her står Julia i kyllingdrakt og slenger slengtau. Teksten til dette oppslaget etterlater tomrom som bildet utbroderer og dette gir elevene mulighet til å fylle de tomrommene som er igjen.

2A starter med å snakke om handlingen. Når elevene delte tankene sine rundt oppslaget, er det mange elever som blir med i den litterære samtalen.



Oppslag 5. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

Dialog 2, Klasse 2A:

Eskil: Fordi hun er liten?

Lærer: Fordi hun er liten, at hun føler seg liten er det det du mener?

Eskil: Ja også blir hun ikke stor

Lærer: Hun blir ikke stor og hun føler seg liten og blir ikke stor. Hva tror du Eskil?

Eskil: Fordi kanskje noe med husken?

Lærer: Kanskje noe med husken der hun sitter og tenker okei.

Bjørn: At jentene sjefer over henne og skal mobbe og bestemme over henne når hun har på seg den kyllingdrakta

Sandra: At en av dem har en krone

Lærer: En av dem har krone ja, hvem tror du det er?

Sandra: Hun der som er litt slem?

Lærer: Hva tror du den krona betyr i bilde?

Sandra: At hun er sjefen

I denne dialogen presenterer elevene tolkningene sine litt forsiktig. En elev starter med å rekke hånda i været, men ombestemmer seg og sier at hun ikke husker hva hun skulle si. Det går da videre til Eskil som drar inn forkunnskapene fra høytlesningen og kobler dette oppslaget opp mot oppslag 6, der Julia er mindre enn de andre jentene. Her hjelper læreren til med tolkningen, slik at resten av klassen også er med på det Eskil sier. Bjørn er den første som nevner kyllingdrakta og han tolker det slik at jentene bestemmer over Julia når hun har på kyllingdrakta. Dette viser at Bjørn bruker både verbaltekst og bilde til å skape mening i oppslaget klassen ser på. Elevene i 2A så på kyllingdrakta som noe Julia faktisk hadde på seg. Siden 2A er de yngste elevene, er symbolbruk og tolkningsevner ikke fullt utarbeidet. På den andre siden kan vi se at Sandra bruker krona som et symbol på at det er Stine som er sjefen. Dette gjør at det er flere av elevene i klassen som blir med på Sandras tolkning. Videre i den litterære samtalen bruker de krona som et symbol på at Stine er sjefen i gruppa.

Elever fra alle de ulike klassene var opptatte av at Stine kanskje var en prinsesse og at det var derfor hun var sjefen. Man kan jo spørre seg hvorfor prinsessene skal bestemme i leken og ikke la alle slippe til. Dette er et spørsmål jeg kunne ønske jeg hadde tatt med i opplegget, slik at jeg hadde fått svar på hvorfor de kongelige skal bestemme. Her tror jeg alle klassene hadde kommet med varierte svar som kanskje kunne gjort meg klokere.

Læreren bygger videre på det Sandra sier og spør klassen hvorfor Julia aldri får være med. Hanne benytter tomrommet i verbalteksten og i bildet, og tolker det mot at jentene vil holde Julia utenfor leken. Først hørte hun hva Sandra sa, og så tolket hun det ut i fra ord og bilde. Line avslutter med at de fine klærne til Stine viser at Stine er finere enn Julia. Det er derfor hun har på seg kyllingdrakt. Det som skiller seg fra fjerde trinn og andre trinn når det kommer til dette oppslaget, er at 2A ser på fargebruken i oppslag 5. Det er den eneste klassen som legger merke til ulik bruk av farger og drar dette inn i tolkningene sine.

Dialog 4, Klasse 2A

Line: At det er liksom trist på den ene siden og den andre er det ikke

Lærer: Ja, det er fargene som gjør det? Godt observert. Hva ser du Bjørn?

Bjørn: To forskjeller, at på den siden er det dagen og den siden er det natta og hun helt borteste har lyst hår

Lærer: Se på de som er kledd i grått, hva er det de har på ryggen?

Hanne: Sånn man skrur på leker

Lærer: Godt observert altså. Absolutt. skjer med leker når man skrur på den?

Hanne: Liksom som troll i eske. Sånn at de er roboter.

Lærer: Kanskje de er litt som roboter ja. Hvorfor er de kledd i grått da tenker du?

Hanne: Fordi hun laget dem som roboter

Lærer: Hun med krona? Så flinke dere er, skikkelig imponert. Hanne tenker når hun ser det bilde så tenker hun at de er som roboter, de er kledd i grått så de er som roboter og at hun med krona har laget de som roboter. Skikkelig imponert over dere altså

Det er Line som starter å dra fokuset over på fargebruken i oppslag 5. Ved å se på oppslaget kan vi se at Julia står i blassere farger og rundt jentene som hopper tau er det sterke farger, stjerner og en slags virvel rundt dem. Line tolker seg fram til at det er trist på Julia sin side og at det er lyst og trivelig rundt de andre jentene. Læreren oppmuntrer og gjentar det Line sier og fører samtalen videre til Bjørn. Bjørn tolker det annerledes enn Line. Ut i fra det Bjørn sier forstår jeg det som at han mener det er dag på Julia sin side og natt på den andre siden. Tolkningen hans kommer av at det er stjerner over Stine og jentene, derav natt. Etter dette fører læreren fokuset over på jentene som er kledd i grått og hva de har på ryggen. Det er Hanne som starter å tolke hva hun tror det er et symbol på. Ved å dra tolkningen mot at de er laget som roboter og at de er kledd i grått, viser Hanne at hun tenker at jentene følger Stine. Det er hun som er sjefen og styrer jentene i den retningen hun vil. Her har Hanne fulgt med i teksten når læreren leste den høyt og brukt informasjonen fra teksten. Dette har hun knyttet opp mot bildene, slik at hun viser hva hun tenker rundt det at jentene er kledd likt. Tolkningene fra Hanne og resten av klassen viser at de er oppmerksomme på både ord og bilde. Dette fører til at de får ulike tolkninger ut fra det de har sett og hørt under høytlesningen.

I klasse 4A kombinerte elevene og læreren to oppslag og snakket om disse samtidig. Det var oppslag 5 og oppslag 9, hvor Julia står alene og vil være med de andre jentene på tur. Dette vises i dialogen under og jeg kommer til å utdype dette etter at vi har sett på dialogen.

Dialog 5, klasse 4A

Lærer: Da har vi denne her, snakket litt om den i stad. Da de hoppa tau, hva var det med Julia?

Ruben: Julia måtte slenge hele tiden

Lærer: Alltid slenge, fikk aldri lov å hoppe. Hvem er de andre jentene?

Birgitte: Hun ene som hopper høyest er Stine, de andre er de tre vennene til Stine. Også når Stine ble ute så skyldte hun alltid på Julia

Lærer: Skyldte alltid på Julia om hun ikke klarte å hoppe. Hva syns du om det da?

Birgitte: Det er litt slemt å si at du ikke slenger bra, da blir man alltid ute

I denne dialogen er Ruben den første som sier noe. Han oppsummerer med at Julia måtte slenge hele tiden. Dette viser at han har fått fram hovedtemaet for dette oppslaget, Julia får ikke bli ordentlig med i leken, hun får bare slenge tauet, aldri hoppe. Birgitte fortsetter med å tolke at Stine er jenta som hopper høyest. Jeg går ut i fra at hun tolker dette, fordi Stine er kledd i sterke rosafarger og har krone. Birgitte kobler også opp oppslag 5 mot oppslag 6, der Stine skylder på Julia når hun detter og slår seg. Dette viser at Birgitte har fulgt med i handlingen når læreren har lest *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) høyt for klassen. Birgitte avslutter med å si at man alltid blir ute. Dette tolker jeg som at hun ser på Julia som utenfor leken og at hun ikke får ta ordentlig del i leken med de andre når hun blir stående og bare slenge tauet. Videre i dialog 6 som vi skal se på nedenfor, begynner klassen å snakke om opptrekkerne på ryggene til de ulike jentene. Det er i denne dialogen de også bruker oppslag 9 der Julia ikke får lov til å bli med de andre jentene på tur.

Dialog 6, Klasse 4A:

August: Symbol på at de hører mye på Stine og Stine bestemmer mye og at hvis de ikke hørte på henne så kunne hun slå dem av. Men Nina har tatt sin av

Lærer: Ja. Godt observert. Men hvorfor ligger Nina sin der da? Fordi at hun kanskje?

Birgitte: Tok den av?

Lærer: Ja og hvordan kan du vite det?

Birgitte: Fordi kanskje Julia sa om hun kunne bli med og Stine sa nei, men Nina sa kan hun være med litt bare en gang? Hun sa i mot Stine

Lærer: De følger veldig mye etter Stine, kan vi si at Stine er sjefen?

August: Hun er andemor

Lærer: Er dere enig i det, at hun bestemmer mye, men det vil ikke Nina finne seg i så hun tar av seg opptrekkeren. Godt observert!

Maiken: Tre ting. Første bildet du viser, sommerfugl i vinterland det er en sommerfugl og det er vinterland og hun synger sangen

Lærer: Teksten og bildet hører sammen. Godt observert

Det er August som legger merke til opptrekkerne først, men han vet ikke hva de heter. Her hjelper læreren han og sier navnet på det jentene har på ryggen. Mina er med på å utbrodere meningen bak opptrekkerne på ryggen og hun knytter det opp mot at jentene må gjøre det samme igjen og igjen. Gjennom Minas tolkning viser hun resten av klassen at jentene ikke har egen vilje. August og Mina har sammen funnet meningen bak opptrekkerne og hjelper hverandre med å fylle ut tankene og tomrommene i verbaltekst og bilde. Som dialogen viser, tar August tolkningen et steg videre, og bruker analysebegrepet symbol for å forklare sin tolkning av oppslaget. Jeg forstår tolkningen til August som at Stine kan fjerne opptrekkerne og stenge dem ute av jentegjengen og leken. August viser også at han har lagt merke til en ledetråd i oppslag 9, hvor Nina har fjernet sin opptrekker. Dette gjør at Birgitte kommer på banen. Ved å bruke opptrekkeren som ligger på bakken som et symbol, har Birgitte brukt en form for detektivlesing for å sette sammen sporene hun har funnet i ord og bilde. Dette har hun igjen knyttet opp mot egen tolkning og konkludert med at Nina ikke kan kontrolleres lenger. August referer til Stine som en andemor. Begrepet andemor viser til en beskyttende mor. Derfor har ikke August forstått begrepet, men jeg tolker meningen bak andemor som en person som har oversikt over hva andre gjør, og passer på at man gjør det andemor bestemmer.

Maiken er den eneste i klasse 4A som har hørt sangen Sommerfugl i vinterland før. Dette er hun veldig opptatt av gjennom hele boka, og kommer inn på sangen når klassen diskuterer de ulike oppslagene. I dialogen kan du se at Maiken referer til første bildet læreren viste, som var forsiden til boka. Her viser Maiken til sommerfuglen Julia har i håret og hun tolker det videre mot innsidepermen som var et slags vinterland når læreren bladde om. Videre kommer Maiken inn på sangen som Julia synger og at det er samme sang som går igjen i resten av

boka. Jeg forstår det som at Maiken ser på Julia som en slags sommerfugl i vinterland. Her er et eksempel på en som tolker boka ut i fra egne erfaringer og opplevelser. Læreren følger opp det Maiken sier, og oppmuntrer henne ved å si at tekst og bilde passer sammen. Dette gjør at Maiken kommer med flere tolkninger utover i den litterære samtalen. Tolkningen bidrar også til at flere elever i klassen bruker sangen som referanse når de snakker om ulike hendelser som skjer i boka. Sarah og Synne er de som tar den litterære samtalen tilbake til at det er Stine som bestemmer over de andre. Når Synne sier at Stine har makt og at de andre er redde for å si Stine i mot, oppfatter jeg det som at Synne har brukt ikonoteksten og analysert både tekst og bilde. Slik har hun kommet fram til dette resonnementet.

I Klasse 4B starter de med en samtale rundt kyllingdrakten som de ser på oppslaget. Elevene som uttaler seg viser gode tolkningsevner og viser forståelse for både bilde og verbaltekst.

Dialog 7, Klasse 4B:

Lærer: Hva skjedde i dette oppslaget? Hva tenker dere når dere ser på bildet?

Sondre: Kanskje fordi hun ikke kan ta del i leken, de har ikke lyst at hun skal være med, så hun kler seg som en kylling

Natasja: De vil bare se på henne som en kylling, at hun ikke ser ut som dem

Nicolay: Kanskje hun kler seg ut og gjemmer seg, så de ikke ser at det er henne

Stian: At hun er en redd kylling eller så ser de på henne som en redd kylling og at de ikke liker henne

Lærer: Ja, kanskje de mener hun er litt pysete?

Monica: Det er noen ganger at er man en kylling så ler alle av deg

Linda: Kanskje fordi de prøvde å være fine liksom at de var prinsesser og de pene, mens hun skal være den rare og den morsomme. Og liksom den som blir mobba og de vil at hun skal være den som blir mobba, og hun fortjener ikke å være med og er en feiging i kyllingdrakt

Lærer: Hvem tror dere er Stine i boka?

Kristine: Hun med krona

Lærer: Hvorfor tror dere hun har krone?

Kristine: Fordi hun er leder, eller hun ser på seg selv som en dronning og prinsesse

Renate: Når de skulle hoppe tau, så var det en jente som hadde sånn du kunne vri på ryggen. Alle jentene hadde det utenom hun sjefen, jeg tror kanskje at hun med krona kontrollerer de jentene med de greiene på ryggen

Lærer: Utrolig bra tolkninger folkens, jeg syns dere er så flinke

I denne dialogen er det Sondre som starter å tolke. Slik jeg ser det, legger han inn en mening i kyllingdrakten Julia har på og tolker det som at hun er en kylling. Det å være en kylling, kan tolkes som at man er feig, ikke tørr eller at man rett og slett er en hakkekylling. Det at Sondre legger mening inn i kyllingdrakten, viser at han tolker og reflekterer over oppslaget han ser, samt at han har evnen til å hente ut informasjonen teksten gir. Natasja, Nicolay og Stian blir med på tolkningene som Sondre har gjort og utvider tolkningen slik at de skaper tolkningsfelleskap sammen. Sondre er i følge læreren sin, en *novice*-leser. Han leser sjeldent bøker og synes det er vanskelig å snakke om litteratur. Likevel er det han som kommer med mange ulike tolkninger gjennom 4B sin litterære samtale, og han viser både med kroppsspråk og samtale hvordan han tolker bokas ulike oppslag.

Videre utvider Natasja at Julia ikke ser ut som de andre og at dette er grunnen til at hun holdes utenfor leken. Dette oppfatter jeg som at jentene kledd i grått er like hverandre. Det er derfor de ikke vil ha med Julia i leken, fordi hun er ulik. Nicolay ser på kyllingdrakten som at Julia gjemmer seg for de andre. Dette kan sees på som at hun ikke viser hvordan hun føler seg og gjemmer seg bak noe. Hvis man er i en situasjon der man er usikker og ikke føler seg komfortabel, kan man lett ta på seg en ”maske” som ikke viser hvordan man føler seg innvendig. Som Stian sier på slutten, så kan også kyllingdrakten symbolisere at hovedpersonen er redd, eller at de andre ser på hovedpersonen som annerledes, eller at de ikke liker personen fordi hun er ulik dem.

Når Monica sier at noen ganger er man en kylling, så ler alle av deg, kan sees på at man er klassens klovn, og oppfører seg på en måte som får de andre til å le av deg. Linda drar tolkningene sine over mot det utseendemessige. Dette oppfatter jeg som at hun ser på Stine som ”normalen” og at de andre jentene følger etter henne. Det er derfor Julia blir holdt utenfor leken. Hun er annerledes og som Linda sier «fortjener ikke å være med». At hun sier at Julia er en feiging i kyllingdrakt, kan sees på som at Julia ikke tør å si i fra og at det er derfor hun er feig. Kristine bruker kronen som et symbol på makt og at det er derfor Stine har den på seg. Renate er den eneste i 4B som legger merke til opptrekkerne på ryggen til jentene i grått. Her kan vi se hvordan Renate bruker tolkningsevnen sin til å tenke at Stine er sjefen, siden hun er den som ikke har opptrekkere på ryggen. Samtidig er det hun som styrer de andre jentene til det hun vil, de andre kan trekkes opp.

Det at alle tre klassene har ganske like tolkninger, tyder på at *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) kommuniserer med leserne. Dette tyder på at man får en slags lik leseopplevelse når man møter verbaltekst og bilde. I alle klassene jeg har besøkt, lytter læreren oppmerksomt til det elevene sier. Etter at elevene har kommet med en tolkning eller et utsagn, oppmuntrer lærerne elevene. Dette ser jeg på som at lærerne gir klassen trygge rammer, og gjør klasserommet til en arena hvor det er trygt å komme med egne meninger og tolkninger. Dette skaper igjen et godt tolkningsfellesskap.

Oppslag 6, Hver dag så krymper hjertet fordi hun ikke får være med

I oppslag 6 er Julia tegnet mindre enn de andre jentene. 2A snakket mye om dette oppslaget.



Oppslag 6. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

Dette er klassen fra det laveste trinnet. Elevene ordlegger seg kort, men forståelig. 4A og 4B, som er fra høyere trinn, utbroderer svarene sine mer. Gjennom analysen ser jeg at alle klassene finner en dypere mening i både verbaltekst og bilde. Elevene oppfatter de ulike tomrommene i både verbaltekst og bilde og de utdyper tolkningene med egne ord. Vi skal nå se på en dialog 2A hadde rundt oppslag 6.

Dialog 8 Klasse 2A:

Otilia: Hun føler seg liten inni seg og at hun følte at hun ikke har noen venner

Lærer: Otilia sier at hun tror Julia føler seg liten inni seg og at hun ikke har venner.

Josef: Em, jeg tenker at hun føler seg veldig veldig trist inni seg fordi hun ikke får være med i leken og at hun ikke har venner

Lærer: Se på uttrykkene da, hvordan de andre jentene ser ut i ansiktet. Hva tenker du om det du ser der Stine?

Oline: At jentene ler når de ser Julia som er så liten, fordi hver eneste dag så krymper hjertet til Julia fordi hun ikke får være med

Lærer: Så hver dag så krymper hjertet fordi hun ikke får være med? Så føler hun seg liten. Men hvorfor er det ingen som sier noe tror dere? De som står bak Stine der, hvorfor er det ingen som sier noe?

Henriette: Fordi de tror at hvis de sier noe så vil ikke Stine være vennen deres. Så de tør ikke si noe ikke sant. Også tror jeg to av dem er med på det, siden de ler. Mens hun med sort hår er lei seg og ser ned i bakken fordi hun ikke tør å si noe og er redd for Stine

I dialog 8 kan vi se læreren repeterer det elevene sier, og stiller nye spørsmål for hver gang. Dette gjør at elevene utvider tolkningsfellesskapet og samarbeider om tolkningen. Vi kan se at Otilia, Josef og Oline har ganske like tolkninger, og de bygger på hverandres tanker. Oline tolker oppslaget som at Julia er så liten fordi hjertet hennes krymper. Dette viser at hun bruker samspillet mellom ord og bilde, og legger ny mening inn i oppslaget som blir diskutert. Henriette er den som legger mening i ansiktsuttrykkene til jentene bak Stine. Hun brukte lang tid på å formulere svaret sitt, samtidig som hun så nøye på oppslaget. Her drar hun inn at jentene ikke tør, og at de er redde for Stine. Hun har brukt verbalteksten som forteller at det alltid er Stine som bestemmer. Samtidig har hun knyttet dette opp mot bildet i oppslaget. Dette viser at hun finner nye spor i ord og bilde, og fyller rommene som begge mediene har. En del av elevene i 2A var opptatte av at Julia var mindre og følelsen av å være liten. Dette tok de med i videre tolkninger.

Vi skal nå gå videre til 4A sin samtale om oppslag 6.

Dialog 9, Klasse 4A:

Lærer: Hva legger dere merke til ved dette bilde?

Nina: At Stine har gitt skylda på Julia og hun er liten

Lærer: Hvorfor tror dere hun er så liten da? Er hun så liten på ordentlig?

Maiken: Hvorfor er hun det?

Lærer: Så liten i forhold til dem? Hva er dette et symbol på?

Mina: Hun føler seg liten fordi hun klarer ikke å si i mot dem

Elinor: Fordi Stine bestemmer alt

Lærer: Man kan kanskje føle seg så liten inni seg, når noen bestemmer så mye over deg. Hvis dere på ansiktsuttrykkene på jentene bak, hvordan ser de ut?

Amalie: Jeg skulle si at jeg tror Nina er hun som ser litt sånn lei seg ut og ser litt ned og er litt lei seg fordi hun må være slaven til Stine og syns ganske synd på Julia

Lærer: Enig, godt observert. Men hva gjør de andre? Hva gjør hun?

Birgitte: Hun ler

Lærer: Hvorfor ler hun?

Birgitte: Tror kanskje fordi at Stine slo seg og hun ler av Stine og at liksom Julia får skylda. Syns det var morsomt

Sarah: Jeg tror at hun ler fordi hun er Nina og hun er modig og at hun ler av Stine fordi hun vet at Stine gjør feil og at hun overdriver og legger skylda på Julia fordi hun prøver å være kul og Nina har hjerte i håret mens Julia har sommerfugl i håret

Lærer: De følte at de kanskje måtte være med på det? Så du tenker kanskje at dette er Nina? Veldig bra. Gøy med så ulike tolkninger. Dere er kjempeflinke

Maiken: Skulle bare si at hvis du ser det bildet der også ser du et slott og hun har på seg krone og at det kanskje betyr at hun er en prinsesse?

Lærer: Hva kan man si om prinsesser? Kanskje?

Ruben: At de er veldig drama og at de bare bryr seg om seg selv

Lærer: At de ser seg selv mest og at de er veldig viktig og at de er prinsesser og er oppå der

Susanne: På det forrige bilde så jeg at hun hadde sommerfugl i håret og nå har hun andre et hjerte, det er et symbol på at de kanskje er venner

Oppslag 6 skapte mye dialog i 4A, og det var mange elever som bidro til den litterære samtalen. Læreren gir ikke elevene svar på det de spør om, men lar dem selv finne meningen i verbaltekst og bilde. Hun stiller nye spørsmål, slik at elevene må tenke seg om og tolke det de ser og hører. I dette oppslaget utvider bildet verbaltekstens mening, slik at de kompletterer hverandre, og det åpnes for ulike tolkninger. Det er Mina som først setter ord på hvorfor Julia er så liten. Elinor bygger videre på denne tolkningen. Når klassen videre diskuterer uttrykkene til jentene bak Stine, tolker Amalie hvem hun tror Nina er. Jeg forstår det som at tolkningen til Amalie kommer fra det forrige oppslaget klassen diskuterte. De konkluderte med at jentene i grått var roboter, og Stine kunne bestemme over dem. Samtidig oppfatter jeg tolkningen til Amalie som at hun bruker oppslag 9 som referanse til tolkningen sin. Det er her Nina velger å si i mot Stine. Sarah har en annen oppfatning av hvem Nina er. Hun tror det er jenta som står bak og ler. Hun drar også paralleller mot at Julia hadde en sommerfugl i håret og den andre jenta har et hjerte i håret. Jeg forstår det som om Sarah ser på disse elementene i bildet som et symbol på vennskap dem i mellom. Susanne er også med på Sarah sin tolkning. Hun bruker analysebegrepet symbol for å vise hva hun mener. Ruben mener at prinsesser er «veldig drama, og bare bryr seg om seg selv». Det kan virke som at Rubens oppfatning av hva en prinsesse er, kan komme av forestillinger fra reality-TV, bloggere og TV-serier. Det kan hende Ruben bruker dette som en referanse når han tolker hvordan en prinsesse er. Dette viser at han bruker sin erfaringsbakgrunn i tolkningen av oppslaget.

Vi går nå videre til klasse 4B og deres tolkninger av oppslag 6.

Dialog 9, klasse 4B:

Lærer: Hva tenker dere om dette? Er det noen som ser Julia på dette bildet? Julia er der, hun er kjempe liten. Hvorfor er hun så liten?

Veronica: Kanskje fordi hun blir mobba av alle de andre også føler hun seg liten

Lærer: Opp med hånda de som har følt seg liten. Hvis man blir holdt utenfor og får høre du blir teit og dum og ingen vil snakke med deg. Da føler du deg kanskje liten

Sondre: Noen ganger føles det som at ingen ser deg liksom

Lærer: Ja, av og til så føles det som at ingen ser deg

Synne: Jeg tror hvorfor skal de skylde på hun som ikke har skylden, det er dårlig gjort

Renate: Stine, det er Stines egne drømmer at hun er en sånn dronning

Natasja: Hun blir liten og føler at alle er mot henne og at hun er trist og ikke har det noe bra. det er ikke en hyggelig følelse

Klasse 4B tolker likt de øvrige klassene. Elevene drar slutningen mot at Julia blir mobba og det er derfor hun føler seg liten. Det som er annerledes med denne klassen, er at læreren ber elevene rekke opp hånda om de har følt seg mindre enn andre. Det er flere elever som rekker opp hånda, og Sondre setter ord på hvordan det føles. Det at en klasse kan snakke om slike temaer og tørre å si hvordan de føler seg, viser at de stoler på hverandre og læreren sin. Det er et trygt klassemiljø hvor elevene er åpne med hverandre og hører på hverandres tanker. At læreren følger opp slike samtaler og viser elevene at de både blir sett og hørt er viktig. Denne dialogen avsluttes med at Renate tolker det mot at Stine drømmer at hun er en dronning. Jeg tolker dette som at hun har empati med Julia. Videre tolker hun oppslaget som at Stine lever inni sitt eget hode. Dialogen rundt oppslaget og hvordan elevene følte seg, åpnet opp for en samtale om hvem elevene hadde snakket med hvis de hadde opplevd det samme.

Dialog 10, Klasse 4B:

Lærer: Det er vanlig at man føler seg litt utenfor, men det som er farlig er om man føler det sånn som Julia. At hun føler seg sånn hele tiden. Hver dag og alltid. Det er vanlig at det er sånn av og til, men skjer det mange ganger er det viktig å snakke med noen. Hvem hadde dere snakket med?

Natasja: Mamma eller kanskje deg

Veronica: Jeg hadde sagt det til bestevennen min

Kristine: Jeg tror jeg hadde sagt det til en jeg stoler på, kanskje en voksen, som kan passe på meg

Kristian: Jeg vet ikke helt. jeg tror kanskje, ja at jeg hadde sagt det til deg, så kunne du kanskje hjulpet meg

Natasja: At til slutt de som er så slemme så mange ganger, de blir mobba selv til slutt

Lærer: Ja, kanskje det kommer tilbake. Er du slem, så kan det hende at andre ikke vil leke med deg lengre

Anders: Kanskje, de har gjort dette mot henne tusen ganger.

De fleste elevene kom fram til at de ville snakket med noen de stolte på, og alle kom med eksempler på hvem de kunne snakket med. Det jeg synes er det viktigeste med denne samtalen er at læreren legger vekt på at det er vanlig at man av og til føler seg litt utenfor. Men hvis man føler det slik hele tiden, er det viktig å snakke om det. Det at elevene har så mange gode eksempler på hvem de kan snakke med, får det til å virke som at de fleste elevene

i denne klassen har en trygg person de kan stole på og snakke med. Natasja avslutter med at de som er slemme, til slutt blir mobba selv. Dette tolker jeg som at hvis en person ikke er inkluderende eller bra å være med, blir denne personen etter hvert utelatt fra leken, og de andre vil ikke være med denne personen. Det blir en slags ”lærepenge” for den som oppfører seg dårlig.

Dette oppslaget gir muligheten til å kunne snakke om hvordan det er å føle seg liten. Oppslaget illustrerer også hvordan det er når man ikke tør å si i mot den ”sterkeste” i gruppa. Ved å se på jentene som står bak, kan man se ulike ansiktsuttrykk som symboliserer ulike følelser. Det er noen av dem som fniser og ler, mens noen av de andre ser mer undrende ut, eller som den siste som ser skamfullt ned i bakken. Dette er ansiktsuttrykk som gir mulighet for diskusjon og dialog i klasserommet. Læreren kunne spurt hvem elevene kjente seg mest igjen i og hvorfor. Dette kunne gitt grunnlag for en spennende samtale i klasserommet, hvor elevene kunne dele ulike meninger og hva de tenkte jentene bak Stine.

Oppslag 7, Hva betyr det å være innbilsk?

Det første 2A gjorde da de kom til oppslag 7, var at læreren først fortalte elevene at Julia sparket tankene fra seg, men at de fulgte etter henne ned i dragsuget. Etter dette ba hun elevene om å studere oppslaget og si hva slags ord de kunne finne.



Oppslag 7. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

Dialog 11, Klasse 2A:

Lærer: Det står innbilsk ja. Det står det. Hva tenker du da når du ser det ordet og hørte jeg leste? Hvorfor er Julia på vei ned i dragsuget?

Knut: At en gang når det var sommerferie eller noe, da var jeg på hytta hos noen og da begynte det å bli dragsug i det vannet fordi det var ekte vann. Dragsuget kan være vann som drar båter

Lærer: Som drar båter ja, hva mener Julia når hun er på vei ned dragsuget?

Knut: Kanskje at hun føler at hun er i en båt og at hun blir dratt ned i dragsuget

I klasse 2A var det noe forvirring rundt begrepene innbilsk og dragsug. Det var mange elever som ikke forstod disse ordene. En av grunnene til dette kan være at klasse 2A er de yngste som har deltatt, og at de ikke har like mange begreper som de eldre elevene i 4A og 4B. Jeg har tatt med det Knut uttalte i klassesamtalen fordi han prøvde å knytte begrepet dragsug til noe som var nær hans opplevelser. Dette viser at Knut prøver å forstå oppslaget og knytte dette til noe virkelighetsnært, slik at det blir lettere å tolke oppslaget som blir snakket om.

Vi går nå over til 4A og ser hva de legger i begrepet innbilsk og dragsug, og om de tolker det annerledes enn 2A.

Dialog 12, Klasse 4A:

Lærer: Stine sier Julia er innbilsk. Ja, hva tolker du?

Mina: At hun sitter i et dragsug og at hun kanskje føler seg tom, at hun er dratt inn i tankene kanskje

Lærer: Bra, at hun blir dratt inn i tankene og fikk dere med dere at hun ville at tankene skulle slutte? Hun klarer ikke å slutte å tenke. Til slutt blir hun dratt inn, da får man det enda vondere

Samtalen rundt oppslag 7 var ganske kort i 4A. Mina tolket bildet, så gjentok læreren det Mina sa. I denne dialogen kan vi se at Mina finner mening i begrepet dragsug og kobler dette opp mot tankene til Julia. Dette viser at 4A har en større begrepsforståelse enn 2A. Dette ser ikke jeg på som noe overraskende, med tanke på at elevene er eldre i 4A. Det neste som ble tatt opp når 4A så på dette oppslaget, var at noen av elevene så at fantes monstre i vannet rundt Julia. Noen av elevene tolket dette som at Julia hadde monstre i hodet, og at dette var

tankene hennes. Dette viser at elevene kombinerer verbalteksten med bildet i oppslaget og finner en ny mening i bildet når de ser monstrene.

Neste dialog vi skal se nærmere på, er samtalen til 4B. De har noen like tanker som 4A, men de kombinerer også andre oppslag når de diskuterer oppslag 7.

Dialog 13, Klasse 4B:

Anders: Stygge Stine er slem og er vel kanskje den som er innbilsk? Julia er bare snill

Lærer: Kan ikke si at hun er stygg, men kanskje at hun ikke er så snill inni seg? Ser dere den går i en virvel nedover, båten til Julia er på vei ned i dragsuget. Hva betyr dragsug?

Linda: Kanskje hun føler seg litt mindre enn de andre og at hun føler at hun ikke er den de liker og at hun føler seg lei seg og at hun kanskje blir dratt ned i sånn mørke

Natasja: Kanskje hun er på et dårlig nivå

Sondre: Jeg tror hun føler seg veldig lei seg og derfor er det en sånn virvel fordi bildet skal vise at hun er lei seg

Fredrik: Jeg tror hun vil få et nytt liv og kanskje reiser vekk

Monica: At hun tror at hun ikke er noen i hele verden

I denne dialogen lar Anders seg rive med av historien og viser med ord at han ikke synes det er greit hvordan Stine holder på. Dette viser et emosjonelt engasjement til historien som blir fortalt, og at han kan sette seg inn i hvordan Julia føler seg gjennom boka. Et emosjonelt engasjement kan vise at han er i retningen av Nikolajevas *expert*-leser (Nikolajeva, 2014, s. 75). Dette kan også vise en utvikling av empati til karakterer og personer som er rundt ham. Linda bruker begrepet dragsug i betydning av at Julia blir dratt ned i et slags mørke. Dette setter ord på følelser man kan ha når man blir holdt utenfor og opplever at en ikke har det så bra. Sondre bruker virvelen som et symbol på at Julia er lei seg. Elevenes bruk av ord viser en stor variasjon av tolkninger omkring samme tema. Fredrik tolker det som at Julia er i en båt, slik at hun kan reise vekk og få et nytt liv. Han fortsetter på historien og tenker seg at Julia kan få det bedre om hun drar fra jentegjengen.

Oppslag 9, Kan ikke jeg også være med?

I 2A starter læreren med å spørre hvorfor opptrekkeren til Nina ligger på bakken, i dialogen under kan vi se hvordan samtalen utartet seg.



Oppslag 9. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Ill. Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

Dialog 14, Klasse 2A:

Penelope: Kanskje fordi hun ikke har lyst til å være venn med Stine mer, så hun ødela den? At hun kastet vekk Stines ord og mener noe annet?

Lærer: Kanskje de ødela den fordi de ikke ville være venn med Stine mer. Hva syns dere om den episoden at hun til slutt spør om å få være med?

Otilia: Jeg vet ikke

Lærer: Du vet ikke? Henriette?

Henriette: Eh, dårlig

Lærer: Hva er det som er dårlig syns du?

Henriette: At hun ikke fikk lov til å være med

Lærer: Det syns du er dårlig. Hvorfor tror dere det er Stine som bestemmer? Det er noen som sier kan hun ikke få være med? Det er vel hun Nina. Hvorfor tror dere Stine bestemmer

Julie: Jeg vet ikke

Lærer: Ikke noe som er riktig og galt

Penelope: Kanskje fordi det var den gamle vennen til Julia og så bestemmer hun over Julia

Lærer: At de var venner før?

Siri: Kanskje hun er eldst?

Lærer: Ja, kanskje hun er eldst og bestemmer over jentene? Har man lov til å bestemme mer når man er eldst?

Flere elever sier i munnen på hverandre: nei

Dialogen rundt oppslag 9, gikk relativt raskt og det virket som at det var en del elever som var usikre når de skulle svare læreren. Penelope starter tolkningen, hun utvider tolkningen ved å si at Nina kaster bort Stines ord. Det som også kan legges merke til i denne dialogen, er at Siri tenker at Stine kan bestemme fordi hun er eldst. Jeg drar dette mot at Siri muligens kan ha eldre søsken og er vant med at de bestemmer over henne. Det kan også tenkes at de yngre elevene opplever dette i skolegården når de er ute i friminuttene. Når læreren spør om man kan bestemme selv om man er eldst, sier resten nei. Men det kan tenkes at de svarer dette fordi det er det rette svaret å gi læreren, samt at skjønner at de som er eldst ikke nødvendigvis har rett til å bestemme over dem.

Oppslag 9 fikk heller ikke i gang en stor samtale og diskusjon i klasse 4A, det skal vi se i dialogen under.

Dialog 15 klasse 4A:

Christine: Jeg tolker at toget kjører hvis du ser de små strekene, så går det gjennom en tunnel og opp til slottet. Det er veldig fint der. Hun blir lei seg fordi hun ikke får bli med

Lærer: Hvem skulle reise?

Christine: Jentene skulle reise, og paraplyen viser at hun gråter. Stine og vennene hennes reiser

Rikke: Jeg tolket at når det regna så hadde hun paraply, etter at jentene, eller at Stine sa nei. Og hun står med paraplyen sin og er lei seg. Og at det handlet om at de reiser fra henne. også ligger det en opptrekker på bakken, det står Nina der. Og hun ville ha med Julia, så hun har kanskje blitt sterkere enn Stine?

Lærer: Hva var der Nina gjorde?

Rikke: Nina, hun ville at Julia kunne bli med. Men Stine lot henne ikke være med.
Nina ville ha henne med.

At Rikke bruker paraplyen som et symbol på regn, kan vise at hun bruker bildet og legger mening i paraplyen. Rikke ser også på opptrekkeren på bakken som at Nina har blitt sterkere enn Stine, siden det står i verbalteksten at Nina spør om Julia kan være med. Når Rikke bruker opptrekkeren på bildet, ser vi igjen at ord og bilde utfyller hverandre, og skaper en større mening i den litterære samtalen.

Klasse 4B tolket også at Nina hadde blitt mer selvstendig og at hun bevegde seg lengre vekk fra Stine. Jeg har valgt å ikke ha med dialogen i denne klassen, fordi de sier omtrent det samme som 2A og 4A.

Oppslag 11, Hold kjeften din



Oppslag 11. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli / Sissel Horndal.
Tromsø: MARGbok

Vi er nå kommet til oppslag 11. Julia liker å synge og var med i et kor. Hun lar tonene fylle seg, synger fritt og åpent. Stine dulter henne i ryggen og hvisker hold kjeft. Julia slutter i koret.

Dialog 16, Klasse 2A:

Lærer: Her er Julia i en snøkule. Se på snøkulen, hva ser dere inni snøkulen? Hva ser du Josef?

Josef: Har vinger som en sommerfugl

Lærer: Vinger som sommerfuglen. Bra. hva ser du Hanne?

Hanne: Jeg ser bokstaver og ingen hender

Lærer: Du ser ingen hender ja. Du er flink til å legge merke til

Siri: Jeg ser masse snø

Lærer: Du ser masse snø ja. Line?

Line: Det står hald

Knut: Det står også ten

Lærer: Hun sang jo i kor, og Stine sa hold kjeft når hun sang. Så slutta Julia i koret. Hadde dere slutta i koret om noen sa hold kjeft til dere?

Flere elever: Nei

I dialog 16, kan vi se at læreren prøver å la elevene være detektiver når de ser på oppslaget. Hun spør dem hva de ser. Det første Josef og Hanne ser, er at Julia har vinger istedenfor hender. Julia påpeker også at det er bokstaver inni snøkulen. Læreren fortsetter å spørre elevene hva de ser, uten å si at hun er ute etter at elevene skal finne ordene ”hald kjeften”. Etter en liten stund, hvor hun ikke får svaret på det hun ser etter, begynner hun å beskrive hva som skjedde i boka. Når vi nå går videre til dialog 17, kan vi se hvordan samtalen i klassen fortsatte.

Dialog 17, klasse 2A

Julie: Det står hold kjeft i snøkulen!

Lærer: Det er helt riktig, det står i snøkulen. Det står på nynorsk. Hvis du hadde gått i kor eller på fotballen, hadde du slutta om noen sa hold kjeft? Hva hadde du gjort Josef?

Josef: For eksempel kanskje jeg hadde det vært en fotballkamp og noen hadde sagt det, så kunne jeg venta til kampen var ferdig også kunne jeg sagt det til en voksen eller en venn, eller forklart at det ikke var fint

Lærer: Hvis dere hadde hørt at noen sa det, når dere er ute og leker eller noe. Så hadde dere hørt klassekameraten hadde sagt holdt kjeft til en annen klassekamerat, hva hadde dere gjort da?

Eskil: Mmm, blitt lei meg

Line: Hvis jeg hadde sett at noen hadde gjort det til klassekameraten min hadde jeg sagt at det ikke var fint også hadde jeg sagt det til læreren min

Etter at elevene har oppdaget at det står hold kjeft i snøkulen, starter læreren samtalen om hva elevene hadde gjort om det hadde skjedd dem. Det at elevene deler hvordan de hadde følt seg og hvem de hadde sagt fra til, viser at de stoler på læreren sin. Det er viktig at elevene viser tiltro til de voksne rundt og at elevene mener de voksne kan ordne opp for dem. Når man går på skolen er det avgjørende å ha trygge voksne som kan hjelpe elevene og løse de problemene de møter på skolen og i friminuttene.

Oppslag 11 skapte mange ulike samtaleemner i klasse 4A.

Dialog 18, Klasse 4A:

Lærer: Hva ser dere her?

Sarah: At hun synger sommerfugl i vinterland, at hun er i vinterlandet i snøkulen og er sommerfuglen

Lærer: Der er hun i den kula, står nesten på en scene. Hva sier Stine til henne her når hun synger?

Elinor: Hun sier hold kjeft

Lærer: Ja, hun sier hold kjeft. Hva hadde dere sagt om noen sa hold kjeft til dere når dere sang?

Anders: Jeg ville sagt hysj

Lærer: Du ville sagt hysj tilbake? Men hadde dere slutta synge om noen sa det til dere?

Rikke: Jeg hadde blitt så sint

Lærer: Du hadde blitt sint tilbake? Hadde du slutta å synge?

Rikke: Den gangen jeg var hjemme, jeg ble så sint fordi en jente rørte tingene mine og jeg ble så sint at jeg begynte å knuse ting

Lærer: Hadde du begynt å knuse ting? Hadde du slutta å synge?

Christine: Nei, men jeg hadde gått et annet sted

Lærer: Du hadde gått et annet sted? Så du ikke ble plaget av den personen

Birgitte: Jeg hadde heller ikke slutta, hun kan si hva som helst. Men da hadde jeg gått bort og sagt i fra til en lærer sånn at de kunne fiksa opp i det

Dette oppslaget fikk først og fremst 4A til å diskutere hvordan man skal oppføre seg mot andre. Det var et flertall av elevene som viste med kropp og fjes under opplesningen at de ikke syntes det var greit at Stine sa hold kjeft til Julia under korøvelsen. Når vi ser på dialog

18, kan vi se at Sarah bruker den intertekstuelle referansen sommerfugl i vinterland når hun begynner å tolke oppslag 11. Som nevnt tidligere var Maiken den første som brukte denne referansen, og hun har på en måte modellert bruken av det for de andre elevene. Når elevene begynner å snakke om hva de hadde gjort om det hadde skjedd dem, kan vi se at Rikke begynner å føre samtalen over på noe som har skjedd hjemme hos henne tidligere. Dette har ingenting med handlingen i boka å gjøre. Det kan bety at hun ikke klarer å knytte litteraturen opp til samtalen i klasserommet og heller begynner å snakke om noe som har skjedd i livet hennes. Vi kan også se i samtalen at Birgitte prøver å finne en løsning på problemet og velger å snakke med en voksen som kan ordne opp. Birgitte er trygg på voksne og regner med at de kan hjelpe henne om det oppstår problemer i livet.

Under i dialog 19, åpner læreren opp for hva elevene hadde gjort om de hadde sett et scenario som det Julia opplevde.

Dialog 19, klasse 4A:

Lærer: Hvis dere hadde stått ved siden av noen som hadde opplevd dette her da. Hvis jeg hadde sagt det til noen som stod ved siden av meg: Hold kjeft. Så hadde dere sett dette her. Hva hadde dere sagt da? Hadde dere brydd dere eller bare stått der?

Birgitte: Jeg hadde brydd meg og sagt til han bare syng enda høyere fordi du er enda bedre enn henne

Lærer: Så du hadde hjulpet den som ble snakka sånn til, kjempebra

August: Jeg hadde også hvis jeg var der med vennene ville jeg nok sagt noe. Så slemt å si det når hun synger. Men en ting, det ser ut som at hun er i en snøkule og det er bokstaver inni der og man kan sette det sammen til land som i sommerfugl i vinterland også ser det også ut som noe som er hold kjeft. og da tror jeg de ordene flyter rundt der sånn at Julia blir lei seg

Både Birgitte og August hadde grepet inn i situasjonen og hjulpet om noen hadde opplevde noe lignende. Siden dette er en klasseromssituasjon, kan det diskuteres om de svarer dette fordi det er det ”rette” svaret, eller fordi de mener det. Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingen. August er den eneste i 4A som setter sammen bokstavene som flyter rundt i snøkulen. Han ser først land, som i sommerfugl i vinterland. Dette viser at han først setter sammen bokstavene til noe som læreren har lest opp. Slik bygger han videre på den intertekstuelle referansen Sommerfugl i vinterland. Etter dette finner han ordene ”hold kjeft”,

og knytter det til Julias tanker. Jeg oppfatter det som at han mener at ”hold kjeft” flyter rundt i hodet til Julia, litt som i oppslag 7, der ordet innbilske er i dragsuget.

4B har mange av de samme tankene som 2A og 4A har hatt. Vi skal nå se på en liten dialog fra når 4B snakket om oppslag 11.

Dialog 20, Klasse 4B:

Lærer: Hva hadde dere sagt om noen sa det til dere?

Linda: Jeg hadde blitt lei meg og kanskje stått et annet sted

Natasja: Jeg tror jeg kanskje ville sagt hold kjeft tilbake

Oskar: Hvis noen hadde gjort det mot vennen min, så hadde jeg først sagt fra til en voksen og så sagt i fra til Stine at det ikke er lov å være slem

Ved å spørre elevene hva de ville gjort om de hadde blitt behandlet slik, knytter læreren bokas handling opp mot elevenes egne følelser. Med tanke på utviklingen av empati og *theory of mind*, er slike samtaler med på å bidra til elevenes utvikling og det å sette seg inn i andres situasjoner. Siden dette er noe som utvikler seg over tid, og ikke er fullt utviklet før man når ungdomsårene (Nikolajeva, 2014, s. 18), kan slike samtaler være med på å utvikle dette hos elevene. Når Linda prøver å løse problemet som om det faktisk skjedde henne, oppfatter jeg det som at hun prøver å sette seg inn i Julias situasjon og viser empati for henne. Oskar forteller hva han ville gjort og viser at han stoler på at voksne skal kunne hjelpe ham med problemene han har.

Oppslag 15, Fordi hun har det vondt i hjertet sitt

Dette er det siste oppslaget i boka. Etter at alle lærerne hadde lest dette, kunne jeg se at mange av elevene hvasket sammen for å finne ut hva som kunne skje videre med handlingen. Det at avslutningen er så åpen, gir gode muligheter til ulike tolkninger blant elevene. Alle klassene hadde mange av de samme tolkningene til avslutningen. Dette får vi se gjennom de tre siste dialogene fra klassene.

Dialog 21, Klasse 2A:



Oppslag 15. Copyright: Anne Osvaldsdatter Bjørkli /Sissel Horndal. Tromsø: MARGbok

Bjørn: Hun har blitt så liten at hun ikke finnes mer

Lærer: Hvorfor ligger det en sommerfugl på huska da?

Hanne: Fordi hun følte seg liten som en sommerfugl også ble hun en sommerfugl

Lærer: Bra tenkt. Hva tror dere kommer til å skje med Julia etter det, nå er det ikke flere bilder i boka men hva tror dere skjer videre?

Eskil: Da tror jeg at hun dør

Lærer: Du tror hun

dør? Hvorfor tror du det Eskil?

Eskil: Fordi hun har det vondt i hjertet sitt. Også blir hun bare mindre og mindre. Også dør hun.

I dette oppslaget viser verbaltekst og bilde noe ulikt. Verbalteksten sier at Julia slipper taket og flyr, mens i bildet kan vi se en sommerfugl liggende igjen på husken. I dialogen til 2A bruker Bjørn og Hanne tidligere oppslag som referansepunkter i deres tolkninger. Særlig med tanke på oppslag 6, hvor det vises at Julia er mye mindre enn de andre jentene. Eskil er den som kommer inn på døden og han bruker dialog 8, som handler om oppslag 6 som referansepunkt. I denne dialogen sa Oline at hver dag krymper hjertet til Julia fordi hun ikke får bli med. Eskil bygger videre på dette og tolker det videre til at Julia dør. Da læreren bladde videre til den siste innsidepermen, spurte hun hva elevene så. Det var mange som la merke til den hvite stiplede linjen som har en sommerfugl øverst i høyre hjørne. Et par elever rakk opp

hånden og sa at Julia fløy videre til en ny verden, og at hun kom til å få det bedre der. Dette viser at elevene dikter videre på handlingen i boka, slik at de får den slutten de ønsker.

I klasse 4A startet samtalen ganske likt som i klasse 2A og det kan vi se på dialogen under.

Utdrag 22, Klasse 4A:

Hanne: At hun er borte

Lærer: Hvor er hun da? Hva tror dere? Dette kalles for å tolke. At man prøver å sette ord på det, hva tror du?

Christine: Egentlig husker jeg ikke, men i teksten så sa hun at sommerfuglene var borte. Så kanskje det er en død sommerfugl?

Lærer: En død sommerfugl? Hvorfor sier du det?

Christine: For den ligger bare der

Lærer: Den ligger bare der, ser litt livløs ut? Har det litt med fargene å gjøre også?

Christine: Det er litt kald farge

August: Jeg tror at det vises på slutten at hun fløy, at det er et symbol på at sommerfuglen viser at hun er borte

En av forskjellene på 4A og 2A, er at Christine tror at sommerfuglen er død på grunn av den kalde blåfargen på bilde. Hun viser dermed en forståelse for hvordan farge kan være et virkemiddel til å vise noe som ikke er skrevet. Dette viser hva farger har å si når det kommer til bildetolkning og oppfattelsen av stemningen i bilder. August bruker ikonoteksten i tolkningen sin, dette fører til at han utvider tolkningen av det som har skjedd i boka. I 4A starter læreren en diskusjon rundt hvordan Julia har hatt det gjennom boka, noe som ikke er gjort i 2A og 4B. Under denne diskusjonen kommer Amalie inn på at alle barn er like mye verdt, og at man skal behandle mennesker deretter. Når Amalie sier dette, ser jeg at flere elever nikker og viser med kroppsspråket at de er enige. Etter dette begynner klassen å snakke om hva som skjer med barn som oppfører seg som Stine. Det kan du se i dialogen under.

Dialog 21, klasse 4A

Lærer: Hva skjer med barn som oppfører seg på den måten? Hva skjer med Stine etter hvert?

Sarah: At hun ikke får noen venner og at hun er alene

Lærer: Er det noen som vil være venner med noen som bestemmer så mye?

Sarah: Nei

August: Jeg tror også at det som kan skje at det lærere, foreldre og rektor kanskje blir litt sinte

Lærer: Ja, at det blir konsekvenser?

Elinor: At jeg tror hun kan bli mobba selv fordi hun mister vennene sine

Lærer: Nå når dere går ut i friminuttet må dere tenke ekstra på å se alle rundt dere og sørge for alle har noen å leke med. det er deres oppgave at alle skal føle seg trygge og ha det bra på skolen

Sarah: Når Stine bestemmer så mye, så er ikke de de ekte vennene hennes. Ingen vil ha noen som alltid bestemmer over noen

Maiken: Jeg tror hun ikke har det så bra hjemme

Mina: Jeg tror ikke Stine har det så bra inni seg, hun har ikke fått noen ordentlig oppdragelse og vet ikke hvordan hun skal behandle vennene sine

Hvis vi ser på dialogen over, er det mange av elevene som prøver å finne ut hvorfor Stine er som hun er. Det at Maiken og Mina drar det mot at hun ikke har det bra selv eller hjemme, viser at de kan sette seg inn i hennes ståsted. Jeg forstår det som at de viser empati med Stine og forklarer oppførselen hennes med at hun kan ha problemer selv. Om hun hadde hatt det bedre, hadde hun også oppført seg bedre. Elinor og Sarah kommer med et poeng om vennskap. Ingen vil være venn med noen som bare skal bestemme. Her poengterer læreren at det også er elevenes ansvar å passe på at alle har det bra i friminuttet. Å sette dette på dagsorden og bevisstgjøre elevene om dette, kan føre til bedre skolehverdag for elever som ikke alltid har noen å leke med. Dette kan også føre til at elevene blir flinkere til å snakke med hverandre og læreren om hvordan de føler seg og har det på skolen.

4B hadde lignende avslutning som 2A og 4A og det kan vi se på dialogen under.

Dialog 22, Klasse 4B:

Monica: Jeg tror hun døde og kom til himmelen

Lærer: Hvorfor tror du det?

Monica: Fordi hun slapp taket, også fløy hun liksom opp til himmelen også ble det liksom en sommerfugl igjen

Susanne: Jeg tror også hun ble en sommerfugl

Lærer: Dette er bra altså, er det noen flere tanker?

Linda: Jeg tror kanskje at hun forvandlet seg til en sommerfugl for å ha det bedre

I denne dialogen kan vi se at Monica bruker både verbaltekst og bilde til å komme fram til tolkningen sin. Som de andre klassene, trodde 4B at Julia døde eller forvandlet seg til en sommerfugl og dro til et bedre sted. Dette viser at de kan komme fram til det samme, selv om de er ulike klasser og har ulik alder. Bokas åpne slutt gjør at det er mulig for elever å tenke seg fram til hva de tror skjedde med Julia på slutten.

Jeg valgte denne boka for å tilnærme meg temaet mobbing. Gjennom analysen har jeg vist at *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) har åpnet opp for ulike samtaler og tolkninger rundt hovedkarakterens følelser og opplevelser. Elevene har sett på det sosiale spillet i jentegjengen og avdekket de ulike sosiale rollene jentene har. Neste del av analysen vil ta for seg elevenes utfoldelse i rollespill og diskusjonen de har etter.

Rollespill og diskusjon

Jeg vil først presentere de ulike rollespillene og presentere klassene fra 2A-4B slik jeg gjorde da jeg analyserte data fra den litterære samtalen. Alle klassene brukte ca. 20 minutter på å lese gjennom rollespillene og øve på gjennomføringen. Etter dette spilte gruppene rollespillet for resten av klassen. Til slutt snakket elevene og læreren om de ulike situasjonene.

Det er ikke alle rollespillene som har fått i gang en diskusjon eller dialog i klassen. En av faktorene er at det virket som at klassene ikke hadde holdt på med rollespill noe særlig. Elevene virket usikre da de skulle spille for resten av klassen, samt snakke om det. En annen faktor er at for noen elever kan denne situasjonen virke ny og annerledes, slik at det blir litt usikkerhet rundt gjennomføring av den bestemte rollen. Dette vil jeg skrive om helt til slutt i analysen av rollespillene.

Fotballbanen

I dette rollespillet fikk elevene prøve å lage to forskjellige scener under en fotballkamp. Elevene fikk beskjed om at det ikke var noen voksen i situasjonen. I rollespillet fantes det en elev som hadde problemer med å treffe ballen og dette fikk lagkameratene til å se rødt. Scene 1 gikk ut på at elevene skulle klage på den som ikke traff ballen og ikke gjøre det til en

hyggelig situasjon. Da de hadde spilt scene 1 ferdig, snudde situasjonen slik at de heller skulle komme med oppmuntrende ord til den som ikke fikk det til.

Det første jeg la merke til i alle klassene, var at elevene hang seg opp i at de ikke hadde en fotball de kunne bruke. Alle gruppene brukte rundt 5-10 minutter på å snakke om at de ikke hadde en fotball og da fikk de heller ikke til å spille rollespillet. Da elevene hadde gjennomført dette stykket for resten av klassen, fikk det ikke fram noen særlig dialog. Endre fra klasse 4A fortalte at noen hadde tvunget han til å stå i mål og da han hadde sluppet inn en ball ble alle sure på ham. Her viser Endre at han klarer å knytte rollespillet opp mot sin egen opplevelse og det blir mer virkelighetsnært. Læreren fulgte opp med å spørre hvordan han hadde følt seg da dette skjedde. Endre delte da med resten av klassen at han hadde blitt lei seg og følte seg lite velkommen på fotballbanen. I denne dialogen kom Sarah med en støttende kommentar til Endre og sa at det ikke var hans feil, men hele laget. Hun fulgte opp med at det var viktig at alle som lag stilte opp for hverandre. Da vil alle trives, samt at det var lettere å gjøre feil uten å føle seg dårlig. Utenom denne samtalen, var det lite dialog og samtale i de andre klassene. Vi beveger oss over til neste diskusjon og samtale.

Når ingen vil være på gruppe med deg

Dette var temaet for to av rollespillene. Det første handlet om at læreren sa at elevene skulle gå sammen to og to. Det er en som ikke har noen å være sammen med og går bort til et par og spør om å være på gruppe med dem. Elevene viser med kropp og blikk at de ikke vil ha med personen. Scene 2 er samme scene, men her blir personen inkludert og elevene viser med kroppsspråk at de vil ha med denne personen i gruppen deres.

Det andre rollespillet går ut på det samme, men her er det læreren som deler elever inn i grupper. Når tre navn blir lest opp, viser to av dem at de virkelig ikke vil være på gruppe med tredjemann. Scene 2 er omvendt og de skal vise at de vil jobbe med denne eleven. Begge disse rollespillene engasjerte elevene og læreren fikk i gang en samtale med klassen. En del av deltakerne er ganske knappe med ord, men likevel får en se hva de ulike elevene tenker rundt temaet. Dette går særlig på at de som ikke vil si noe, viser med kroppsspråk og ansiktsuttrykk at de er enige eller uenige i det andre elever sier.

Dialog 23, Klasse 2A:

Josef: Jeg tror kanskje en av oss hvis det er en annen som er lei seg og det sitter en annen har lyst å spørre den, så blir det litt trist at den andre ikke vil sitte med den og den går til en annen

Lærer: Hva kan du gjøre med det da? vil du vise at du ikke vil sitte med den eller hvordan ville du gjort det?

Josef: Jeg vet ikke, det er vanskelig

Lærer: ja, det er vanskelig. Stine har du et forslag?

Stine: At kanskje den personen ville jobbe med noen andre og ikke med deg og at noen andre spurte henne om hun kunne jobbe med henne og ikke deg. Jeg ville liksom vist at hei du kan jobbe med meg, selv om den andre ikke vil jobbe med deg. Det er viktig å vise at andre er velkommen

I klasse 2A begynner Josef å fortelle hvordan man kan føle seg om man opplever en slik situasjon. Læreren viser elevene at det er et vanskelig tema å snakke om. Man vet ikke alltid hva eller hvordan man skal si ting, og dette gjør at det er tryggere for elevene å si det de tenker på. At Stine slipper til med sine tanker på slutten, gjør at det ikke er farlig å ikke vite svaret, og at elevene kan la andre svare for seg. Når Stine sa det siste i dialog 23, kunne jeg se at flere elever nikket og var enige i det hun sa. Dette viser at elevene er enige om at det er viktig å inkludere hverandre når det kommer til samarbeid og lek.

I 4B kommer læreren inn på hvorfor det er lærerne som velger gruppene.

Dialog 24, Klasse 4B:

Lærer: Jeg lurer på, hva kunne de gjort annerledes?

Johanne: De kunne tatt henne med, men hun kunne også jobbet med læreren

Lærer: Hvorfor tror dere at det er lurt at læreren velger grupper? Hvorfor tror dere det?

Veronica: At da kan hende det ikke blir sånn at en blir utenfor. Hvis vi velger kan det hende at noen føler seg litt utenfor

Lærer: Ja, kjempebra. Hvis læreren velger, så er det ingen som kommer utenfor. For når dere velger selv, så er det lett å være så opptatt av seg selv at man ikke ser at noen ikke har noen.

Oscar: Fordi de som er sist, de føler seg litt utenfor

Renate: For eksempel når en kan velge, kan det noen ganger bli sånn at du velger noen andre også er det noen som ikke blir valgt. Og da kan denne personen bli veldig trist inni seg og ikke føle at den får være med de andre.

I 4B knytter læreren rollespillet opp mot en vanlig situasjon i 4B sitt klasserom, det å velge hvor elevene sitter. Dette får i gang refleksjoner om at andre kan føle seg utenfor hvis de ikke blir valgt. Det var ikke bare 4B som kom inn på dette temaet om hvorfor læreren pleide å bestemme gruppeinndelingen i klassen. Ulike elever i 4B kom med refleksjoner som at læreren måtte gjøre det, slik at alle fikk en gruppe å være med på og at ingen ble utenfor. I slutten av dialog 24 viser Renate at hun er bevisst på situasjonen ved å ikke bli valgt og at det ikke føles greit. Renate får til å sette ord på følelser og hvordan man kan kjenne seg om man blir holdt utenfor fellesskapet.

Dette fører meg til dialog 25, der klasse 4A begynte å snakke om temaet selvmord etter diskusjonen om rollespillene.

Dialog 25, Klasse 4A:

Christine: Hvis de ikke hadde inkludert meg og jeg hadde stått med en annen og blitt lei meg, så hadde jeg faktisk sagt i fra til en lærer eller en voksen jeg stoler på

Lærer: Veldig bra å høre

Rikke: Noen har faktisk drept seg selv fordi de ikke har hatt det bra på skolen

Lærer: Hva sa du nå?

Rikke: Folk som ikke har det bra på skolen, har drept seg selv

Lærer: Ja, det er veldig alvorlig. Du tenker på de som har tatt livet sitt? Det er et veldig alvorlig tema og det er fordi det sitter igjen så mye vondt inni kroppen at det er vanskelig å leve med det, derfor er det viktig å snakke om følelsene sine og snakke om hvordan man har det i klassen og snakke om hva som kan bli bedre. Sagt det før og sier det nå, det er alles ansvar for at alle i klassen skal ha det bra. Det er ikke bare mitt, det er deres ansvar at alle skal ha det bra. Så kan jeg og de andre voksne hjelpe dere å løse konflikter, men dere har et ansvar om å inkludere andre og være gode og snille. Det er så enkelt som det. For alle dere i denne klassen har gode sider, så slutt med sånne småkommentarer til hverandre

Dette er et alvorlig tema og det at elevene kan snakke fritt med læreren er utrolig viktig. Denne læreren tok seg tid til å snakke om temaet og tok opp at det var viktig å snakke om følelsene sine. Det at læreren bruker tid på elevens utsagn er utrolig viktig. Selvmord er et tema som er svært alvorlig og det kan være vanskelig å snakke om. Når læreren skildrer at man kan ha vondt i kroppen og at det er vanskelig å leve med, ordlegger hun seg forståelig, slik at elevene kan være med på samtalen. Det at klasserommet er en trygg arena for å snakke om vanskelige temaer, er viktig for elevenes utvikling. Samtidig blir det åpnet opp for at det er greit å snakke om følelser, og hvordan man har det i klasserommet. Jeg vil gå dypere inn på dette i drøftingsdelen.

Å holde noen utenfor samtalen

I dette rollespillet skulle alle elevene, unntatt en, stå i en ring og ha en samtale. Den siste eleven skulle komme utenfra og prøve å komme inn i samtalen. I scene 1 jobber elevene i ringen med å overse den siste personen. I scene 2 snur de seg mot eleven når den kommer inn og inkluderer eleven i samtalen. 2A gjennomførte ikke dette rollespillet, fordi det var for få elever i klassen til å gjennomføre det.

Etter at gruppen hadde gjennomført rollespillet i klasse 4A, begynte læreren å snakke om ulike holdninger og hvordan man oppfører seg mot hverandre.

Dialog 26, Klasse 4A:

Lærer: Da tenker jeg på stemme, ansiktsuttrykk, alt kroppen vår er, og hvordan vi viser at noen er velkommen. Hva tenker du Amalie?

Amalie: At man må sørge for at alle har det bra, se rundt deg om det er noen som føler seg utenfor og om du inkluderer dem og mennesker er jo til for å være glad i hverandre og være sammen og sånn, mennesker kunne ikke levd uten å ha noen som liker deg. Man må jo være, man må jo føle seg skikkelig velkommen og man må inkludere andre

I denne dialogen poengterer Amalie noe som er grunnleggende menneskelig og som kan knyttes opp mot sosiokulturell læringsteori. Vi mennesker er grunnleggende sosiale og vi trenger å bli sett og hørt for at vi skal utvikle oss og trives. Dette kan også knyttes opp mot det at læring skjer gjennom deltakelse og samspill mellom de som deltar. Det som står sentralt i denne læringen er hvordan man kommuniserer med hverandre og hvordan språket blir brukt i

de ulike situasjonskontekstene (Dysthe, 2001, s. 33). Når Amalie avslutter med at man må føle seg velkommen og at man skal inkludere andre, viser det at hun reflekterer over rollespillet og kommer med tanker på hvordan andre mennesker skal ha det.

Dialog 27, Klasse 4B:

Johanne: Jeg hadde kanskje følt at de hadde ignorert meg, har jeg sagt noe feil som gjør at de er sure på meg?

Lærer: Det var veldig fornuftig tenkt. Johanne hadde tenkt om det var hun som hadde gjort noe galt. Men hvem tenker dere som har gjort noe galt om det skjer noe slikt?

Ida: Jeg tror at det er de som sier nei. For de er ikke snille og de holder den personen utenfor

Lærer: Hva kan vi gjøre for å få alle med? Hva kan du gjøre for å være en god venn? Hva gjør du hvis du tenker deg om, jeg vet at alle i denne klassen klarer å være en god venn, noen ganger tar vi å gjør dårlige valg, men det gjør jeg også. Si en ting du gjør for å være en god venn

Birte: Hjelper. Hvis de er lei seg eller trenger hjelp, så prøver jeg å hjelpe

Johanne: Sier ja hvis noen spør om å bli med

Daniel: Hvis noen kanskje erter noen av vennene dine, så kan du gå til den som erter å spørre om de kan stoppe. Og hvis de ikke gjør det så kan du gå å si det til en lærer

Veronica: At jeg passer på at vennene mine har det bra

Johanne kommer også inn på et tema som er viktig å snakke om. Det å føle at noen er sur på deg og overser deg. Da Johanne tok opp dette kunne jeg se at mange av de andre elevene nikkete, og det virket som at de var enige i uttalelsen til Johanne. Vi ser i dialogen at læreren støtter svaret til Johanne, for så å snu samtalen over på hva en god venn er. Birte, Johanne, Daniel og Veronica kommer med noen kjerneelementer for hva som er viktig for dem når det gjelder å være en god venn. Elevene reflekterer rundt viktigheten av å ha et nettverk av venner som kan passe på og samtidig gi dem tryggheten de trenger. Sosialt samspill er viktig for barns utvikling og læring.

Slengtau

Her skulle elevene spille at de var ute i friminuttet og hoppet slengtau. Når en elev kommer bort og spør om å få være med, stopper de andre opp og hvisker sammen. De sier at eleven kan være med, men bare for å slenge tauet. I den andre scenen får eleven være med i hele

leken. I 4A ble det ikke så stor samtale rundt dette rollespillet, så jeg har kun med 2A og 4B i denne delen. Det kan stilles spørsmål ved hvorfor noen rollespill fenger mer i en klasse enn i andre. Faktorer som kan påvirke dialogen i klasserommet er mange. Noen er gruppesammensetning, om elevene klarer å spille rollespillet, om det er forståelig og om det engasjerer. I 4A var det mange grupper som hadde vansker med å samarbeide og gjennomføre rollene de hadde fått. Mulige årsaker til dette er nærmere analysert i delen der jeg tar for meg lærersamtalene etter opplegget.

Både 2A og 4B snakket om å ta ordentlig del i leken. Da scene 1 var ferdig, var det flere som uttalte at det var urettferdig fordi man ikke fikk lov til å være ordentlig med i leken. At de på en måte stod utenfor fellesskapet. Klasse 2A var litt mer ordknappe enn 4A og 4B. En av grunnene til dette, kan være at elevene er yngre enn de på fjerde trinn. En annen grunn kan være at det er uvant for dem å spille rollespill og snakke om det etterpå, og da blir elevene mer usikre i klasseromssituasjonen.

Dialog 28, Klasse 2A

Lærer: Dere kan bli stående. Nå fikk jeg faktisk gåsehud. Hvilken scene hadde dere ønsket var sann og dere kunne være med i? Når noen spør om dere vil være med i leken, hva sier dere da? Ikke hva dere skal si eller hva som er riktig og si. Hva pleier dere å si da?

Elever: ja

I dialog 28 viser læreren at hun er stolt av elevene sine og etter at hun sa dette kunne jeg se at elevene smilte og så litt mer selvsikre ut enn før kommentaren. Denne samtalen fikk elevene inn på temaet bokkafé hvor de sitter sammen i grupper og snakker om bøker de har lest. Noen elever delte at de hadde blitt spurt om å sitte med noen i grupper og at de hadde blitt varme inni seg fordi de ble glade. Å dele slike følelser er en måte å snakke om det å inkludere hverandre. Siri avslutter samtalen med:

Siri: Hvis det hadde vært en barnehage hvor barna hadde bestemt, så tror jeg ikke det hadde vært så hyggelig og vært der. Det er mye tryggere med en voksen

Siri konkluderer med at det er tryggere med en voksen. Denne uttalelsen viser at Siri stoler på at voksne kan ta gode avgjørelser om det er noe vanskelig. Hun kan snakke med dem om hun

trenger hjelp. Som nevnt tidligere er det viktig at skolen har gode, trygge voksne som er synlig for barna og tar del i barnas hverdag på en måte som viser barn gode forbilder og hvordan man skal oppføre seg.

Dette var det siste rollespillet i 4B og jeg kunne se at elevene begynte å bli ufokuserte og at de trengte friminutt. Da læreren startet diskusjonen i klassen, var det mange elever som tullet og ikke tok samtalen alvorlig. Etter en liten stund, fikk læreren Endre og Joachim med på en liten samtale før timen ble avsluttet.

Dialog 29, klasse 4B:

Endre: Jeg fikk jo være med

Lærer: Men fikk du være ordentlig med om du bare slang tauet?

Joachim: Jeg ville ha gjort det, men det er fordi jeg syns det er gøy å slenge tau

Lærer: Hvis at det var sånn at du likte å hoppe og slenge, er det greit å bare si du kan gjøre en ting?

Joachim: Nei, kanskje ikke. Jeg får jo ikke lov til å være helt med i leken. Tror kanskje jeg hadde blitt litt lei meg

Som vi ser først i dialog 29, kan det virke som at Endre ikke helt forstår situasjonen med slengtauet og tenker at han får være med selv om han bare slenger. Joachim er også med på det Endre sier, så læreren må forklare scenarioet en gang til for å få dem til å sette seg inn i situasjonen. Når Joachim svarer igjen, viser han forståelse for situasjonen og noen av de andre elevene nikker når Joachim sier dette. Det viser at klassen har en felles forståelse for at man ikke får delta ordentlig om man bare slenger tauet.

Samtale med lærerne etter oppleggene

Da oppleggene var gjennomført, hadde jeg en samtale med hver enkelt lærer. En av tingene alle tok opp, var at ulike elever var aktive når det gjaldt den litterære samtalen og deltakelsen i rollespillene. Lærerne fortalte at de elevene som oftest tar ordet, de såkalte *expert*-leserne, med noen unntak, tok stor del av den litterære samtalen. Imidlertid bruker de mer tid på å sette seg inn i rollespillene, og diskuterte mer med sine medelever når det gjaldt gjennomføringen av rollespillene. Dette stemmer overens med mine observasjoner av elevene. Jeg observerte at det var en del av elevgruppen som brukte meste parten av tiden sin til å diskutere hvem som skulle spille hvem, samt diskutere med de andre hvordan de skulle

gjennomføre det. Dette førte til at noen grupper fikk liten tid til å øve på selve rollespillet, og fikk et litt mer uferdig resultat enn de gruppene som brukte hele tiden sin på å øve. Dette kan igjen ha påvirket dialogen og diskusjonen etter gjennomføringen av rollespillet. Lærerne hadde delt inn i grupper, men alle gjorde dette på sparket i klasserommet. Gruppeinndelingen kan ha påvirket arbeidet i gruppene. Dynamikken kan ha blitt påvirket av dette. Som kjent er det ikke alle som kommer overens når det gjelder samarbeid i grupper.

De som var lite muntlige aktive under den litterære samtalen mestret rollespillene bedre. Disse elevene kastet seg villig inn i de ulike rollene, og brukte liten tid på å tilnærme seg oppgaven. Innledningsvis til analysen av rollespillene skrev jeg litt om at noen av situasjonene var uvante for elevene. Dette kan ha ført til at noen av elevene synes at det var vanskelig å gjennomføre rollespill, og var usikre på sin rolle i både stykket og i elevgruppen. Det at noen elever har en annen tilnærming til dette, kan kanskje ha med at de får en annen måte å uttrykke seg på. For dem er det ikke like skummelt å snakke i en elevgruppe som i hele klassen. Å bruke ulike metoder til å tilnærme seg et tema gir elevene flere uttrykksformer. Flere får uttrykt hva de mener, dette skaper en bredere dialog og samspill. Dette er noe jeg kommer til å drøfte i neste del av oppgaven.

Oppsummering av resultater fra undersøkelsen

I dette kapittelet har jeg presentert og analysert datamaterialet som har blitt samlet inn fra tre ulike klasser. I første del analyserer jeg *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) og kommer med mine tolkninger av boka. I andre del, presenterer og analyserer elevenes første møte med bildebokas paratekst, og hva de tror den handler om. Mange elever tolket da at *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) handlet om ei jente som satt på en huske og enten husket noe, eller dro på en reise. Andre elementer elevene så på var fargene til omslaget. De tolket fargene som at det var høst. Etter dette så de på parateksten, og noen elever så det som en overgang til vinter.

Gjennom *shared picturebook reading* og litterær samtale finner elevene fra alle klassene mange elementer som de snakker om og reflekterer over. Til tider har alle klassene like tolkninger når det kommer til bestemte oppslag. De er aktive når de snakker om refleksjonene sine både i plenum og med læreren. Elevene resonnerer rundt det å føle på å være utenfor, hva som er viktig med tanke på å være en god venn og hvordan man skal inkludere hverandre. De

ulike oppslagene til *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) bidrar til en samtale rundt temaet mobbing, og lærerne oppmuntrer elevene når det kommer til hver tolkning og hvert bidrag.

Rollespillene bidrar også til tider til en dialog med elevene. Det er noen rollespill som engasjerer mer enn andre. Slik er det også med de ulike oppslagene i *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009). Elevene er villige til å snakke om egne følelser og høre på det andre har å si. Dette gjør at klasserommet blir en god arena til å prate om det elevene tenker og føler. I noen av samtalene er 2A litt mer ordknappe enn 4A og 4B. Likevel kommer de med utsagn som er forståelige og man kan se at de tolker innholdet i de ulike oppslagene i *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009). De er også bidragsytere når det kommer til rollespillene.

Rollespill sammen med en litterær samtale lar elevene møte ulike tilnærminger til et tema det er viktig å snakke om. Etter denne analysen er jeg positiv til mer bruk av slike tilnærminger i klasserommet. Dette er nærmere diskutert i drøftingen.

Drøfting

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan man kan snakke om mobbing ved hjelp av *shared picturebook reading* og rollespill. I analysedelen har jeg vist til de ulike aspektene ved elevenes tolkninger, samtaler og utførelse av rollespillene. Jeg har vist hvordan elevene og læreren har brukt både bildeboka *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) og rollespill for å få i gang en dialog i klasserommet. Dette har ført til at de kan snakke om ulike tilnærmelser til fenomenet mobbing, gjennom å diskutere tanker og meninger rundt dette temaet.

Oppgavens problemstilling har vært: *Hvordan kan man snakke om mobbing ved hjelp av shared picturebook reading og rollespill?* Jeg valgte fire forskningsspørsmål som skal hjelpe meg å svare på problemstillingen:

- Hvordan kan man som lærer bruke litterære samtaler til å snakke om temaet mobbing på en ordentlig måte med elevene?
- Hvordan bevisstgjøre elevene om konsekvenser av mobbing ved høytlesning og arbeid med bildebøker?
- Hvordan få elevene til å få forståelse om andres opplevelse ved å lese bildebøker?
- Hvordan snakke om andres følelser ved hjelp av rollespill?

I tillegg til problemstilling og forskningsspørsmålene, har jeg analysert datamaterialet. Med utgangspunkt i funnene vil jeg i denne delen drøfte funnene ytterligere.

Å bruke dialogen aktivt i klasserommet

Som jeg startet teoridelen med, er vi mennesker grunnleggende sosiale. Vi uttrykker oss med språk og lyd for å vise hva vi vil, tenker eller mener. Språket bruker vi for å vise vårt perspektiv på verden (Hennig, 2012, s. 29). Det er viktig at vi lar elever samhandle og diskutere med hverandre og at undervisningen bygger på et sosiokulturelt perspektiv (Dysthe, 2001, s. 33). Ved å la elever lytte og diskutere, kan det gi dem evnen til å lytte åpent, innta andres perspektiver og utvide refleksjonsevnen deres (Gee, 2004, s. 55). Det er viktig for oss mennesker, å være sammen med andre som er mer eller mindre likesinnede (Hennig, 2012, s. 32). Siden klasserommet er en arena som kan være fylt med likesinnede, kan dette hjelpe elevene i gang med å snakke om for eksempel litteratur. I følge Hennig «viser det seg at alle

barn er i stand til å delta i meningsfulle samtaler om litteratur, der de presenterer meninger, holdninger og tankerekker, hvis de får den rette veiledningen» (Hennig, 2012, s. 32).

En viktig del av studien var fokuset på hvordan man kan snakke om temaet mobbing på en ordentlig måte. Ved å arbeide med bildebøker, skulle undervisningsopplegget bevisstgjøre elevene om konsekvenser av mobbing. Gjennom *shared picturebook reading* og litterær samtale i de ulike klassene, ble det åpnet for et tolkningsfellesskap gjennom dialogen elevene og læreren hadde. Selv om man leser den samme teksten, bringer man alltid inn egne tolkninger og emosjonelle opplevelser. En av grunnene til dette er at vi som mennesker har ulike erfaringer som vi bringer med oss inn i tolkningene (Hennig, 2012, s. 20). Det er avgjørende at samtalemiljøet i klasserommet er åpent, og det må være rom for samtale og dialog (Hennig, 2017, s. 162). Klassen har et felles ansvar for å vise hverandre respekt, kunne lytte til hverandre og oppmuntre hverandre når det samtales. Spørsmålet er hvordan kan man sikre dette? I begynnelsen av undervisningen, kunne jeg se at en del av elevene ikke var vant til denne type undervisning og noen deltok mindre enn andre. At de er vant til undervisningsformen er en faktor for at elever skal kunne åpne seg og dele sine tolkninger. Det viser seg at «elever som ofte diskuterer litteratur og lesning med andre, er mer motiverte og har høyere læringsresultat enn elever som ikke gjør det» (Hennig, 2012, s. 33).

Gjennom dialogene rundt de ulike oppslagene i boka, så vi at elevene hadde ulike tolkninger. Dette førte til at noen elever hoppet på andres tolkning. De tok den videre ved å tilføre sine ideer og syn på oppslaget som ble diskutert. Nikolajevas *novice*- og *expert*-lesere viser at det er forskjell på elevers leseferdigheter (Nikolajeva, 2014, s. 15). Hvis man har en litterær samtale i klasserommet, er det ofte de som har mest leseerfaring som først slenger seg på i diskusjonen rundt tolkningene av bøkene det blir snakket om. Ved at en *expert*-leser viser sine tolkninger for klassen, kan dette modellere hvordan man tolker det bestemte oppslaget i bildeboka. Dette kan igjen føre til at det blir tryggere for andre å komme med sine tolkninger. Gjennom analysen, har jeg vist til elevenes tolkninger av *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009). Hvis vi for eksempel ser på dialog 2 i analysen, hvor klasse 4A snakket om oppslaget med Julia i kyllingkostyme, ser vi at elevene bygger på hverandres tolkninger og utbroderer med sine egne ord. Ved å se og høre på noen som tolker boka klassen har lest, kan det bli både tryggere og lettere for usikre lesere å komme med sine tolkninger.

Å lese og tolke tekster dreier seg i stor grad om å kjenne en bestemt kunstdiskurs som er dominert av de som eier diskursen (Aase, 2005a, s. 114). Som nevnt i teoridelen, var Iser opptatt av tekstens spill og leserens ulike disposisjoner. Tekstens spill inviterer til ulike lese måter ved at det gis spillerom til leserens ulike disposisjoner. Gjennom analysen av dialogene til elevene, kunne jeg se at mange av elevene ble med på *Huskereisas* (Bjørkli og Horndal, 2009) spill. Selve lesingen går ut på at leseren oppdager tekstens regler, samtidig som det blir spilt ut av leseren. Leserens disposisjoner blir en slags kode som styrer utviklingen av tekstens regler (Maagerø & Tønnessen, 1999, s. 36). Tekstens spill og regler må kunne knyttes til leserens personlige og kulturelle erfaringer. Siden alle lesere har ulike disposisjoner og ulike måter å tilnærme seg en tekst på, er det interessant å se hvordan de ulike klassene har tolket *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009). Våre personlige erfaringer vil ha betydning for oss som lesere. Samtidig er vi medlemmer av et samfunn som har felles normer, regler og noen felles kulturelle erfaringer. Leserens har på en måte blitt født inn i samfunnskulturen, og dette er en felles plattform for samfunnets syn på virkeligheten. Enkeltindividet tilegner seg mer eller mindre disse kulturelle reglene og blir til slutt et medlem av fellesskapet. Dette vises gjennom at flere av elevene fra de ulike klassene tolket bildeboka likt, og at noen av dialogene til klassene var ganske like gjennom den litterære samtalen.

Med tanke på å befinne seg innenfor den bestemte tolkningsdiskursen og tekstens spill, har jeg et eksempel fra dialog 18 i klasse 4A, der Rikke ikke er helt med på diskursen i klassen. Klassen snakker om hva de ville sagt om noen hadde sagt hold kjeft til dem mens de sang, mens Rikke drar samtalen mot noe som skjedde hjemme hos henne:

Rikke: Den gangen jeg var hjemme, jeg ble så sint fordi en jente rørte tingene mine og jeg ble så sint at jeg begynte å knuse ting.

Dette kan bety at hun ikke klarer å knytte litteraturen opp til samtalen i klasserommet og heller begynner å snakke om noe som har skjedd i livet hennes. Det at hun bruker noen av sine tidligere erfaringer kan kanskje tyde på at hun er en *novice*-leser. Noe som viser dette, er at istedenfor å snakke om situasjonen Julia er i, begynner hun å snakke om noe som skjedde henne personlig. I følge Nikolajeva har *novice*-lesere problemer med å knytte virkeligheten til fiksjonen, samt å holde oppmerksomheten på det de leser (Nikolajeva, 2014, s. 16). I dialogen viser Rikke at hun ikke er med på klassens samtale. Læreren korrigerer ikke, men fører

samtalen tilbake til elevenes tolkninger. Dette viser at læreren gir rom for personlige utsagn og at det er et trygt klassemiljø.

En avgjørende faktor for en god litterær samtale, er at læreren skaper et trygt miljø for dialogen i klasserommet, og forteller at det ikke er noen feil tolkninger. Alle kan tolke ulikt, siden vi alle har ulike forutsetninger og erfaringer fra tidligere. Ved å ufarliggjøre en litterær samtale og ulike tolkningssituasjoner, kan det føre til at det er flere elever som kaster seg på ballen. I dette tilfellet kunne jeg se at flere elever ble med i tolkningen, dess lenger læreren leste i *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009). Siden en litterær samtale bidrar til den sosiale konteksten i klasserommet, er den også med på utviklingen av elevenes faglighet og litterære kompetanse. Dette er igjen med på å utvikle elevenes forståelse for ulike begreper som tekst, lesing og dialog (Hennig, 2012, s. 33). Alle lærerne som deltok i studien var oppmerksomme, lyttet til elevene og gjentok flere ganger at alle tolkninger var gode og at alle kunne tolke ulikt. Dette viser at lærerne skaper et trygt miljø for god dialog i klasserommet.

Som nevnt i teoridelen, er dialog et viktig verktøy når det kommer til stillasbygging rundt elevene. Med stillasbygging får elevene de rette verktøyene til å utvikle seg gjennom den proksimale utviklingssonen. Når læreren stiller åpne spørsmål til elevene, kan flere delta og det er mindre skummelt å si hva man mener. Læreren gir dem også verktøy til å tolke oppslagene som har blitt lest opp ved å bruke tid på hvert oppslag, og komme med oppfølgingsspørsmål om eleven står fast i tolkningen sin. Dette kan gjøre at elevene får utforske, prøve og feile gjennom litterære tolkninger, og gjør dem til mer sikre brukere av litteratur. I alle klassene som har deltatt i studien viste flertallet av elevene interesse for bildeboka. En bok kan ikke treffe alle elevene i klasserommet, men flertallet deltok aktivt i den litterære samtalen. Elevene delte villig meningene sine om hva de syntes om handlingen, tolkningene sine og hørt på det de andre hadde å si. Jeg vil nå gå videre til elevenes tolkninger og diskusjoner rundt bildeboka, spesielt hvordan deres empati og *theory of mind* har vist seg gjennom undervisningen.

Huskereisas betydning i studien

Å arbeide med litteratur som er meningsfull for elevene, er en viktig faktor for at man skal kunne gjennomføre en litterær samtale (Wilhelm, 2016, s. 90). Selv om *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) ikke er en videre kjent bildebok, tar den opp et vanskelig tema på en måte

som er forståelig for elevene. Både verbalteksten og bildene gir elevene illustrasjoner på hvordan man kan føle seg når noen behandler en dårlig. Gjennom observasjonen og analysen av materialet mitt, ser jeg at mange elever har kommet med sine egne tolkninger til hva ulike oppslag har handlet om. Dette har bidratt til ulike samtaler i klasserommene. Temaer som boka ikke har handlet om, har også blitt tatt opp. Dette vil jeg komme tilbake til senere i drøftingen.

En av mine hypoteser har vært at elever, eller barn, er flinkere til å snakke om vanskelig tematikk når det ikke handler om dem selv, eller noen de kjenner. Gjennom *shared picturebook reading*, tolkning av bildene, for så snakke om handlingen i boka, gir elevene en arena hvor de kan snakke om en annen persons følelser. Temaet om å føle seg liten som ble tatt opp i oppslag 6, var noe det også ble snakket om etter at flere andre oppslag ble lest opp. Å kunne bruke en bildebok til å sette ord på det å føle seg mindre enn andre, gir elevene et blikk inn i en annen person, men også hvordan de selv har følt seg. Noen elever fortalte at de også hadde følt seg mindre enn andre, og at det ikke hadde vært en god følelse. Det er viktig at elever får snakke om følelsene sine på en måte som gjør at de blir tatt alvorlig, og at de føler at de blir hørt på.

Som nevnt tidligere implementeres Fagfornyelsen inn i skolen høsten 2020. Et av de tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring. En måte å få folkehelse og livsmestring inn i norskundervisningen, er gjennom bildebokanalyse. Ved å møte ulike tekster som tar opp temaer som mobbing, gir det elevene bedre forutsetninger for å sette seg inn i andres situasjon og utvikle empati for andre. Som nevnt tidligere, skriver Nikolajeva om hvordan man kan lese om karakterer og klare å sette seg inn i deres opplevelser. Dette kan igjen føre til at man utvikler empati og *theory of mind* gjennom litteraturlæsning. Grunnen er at mennesker er nysgjerrige på hva andre tenker, føler og mener (Nikolajeva, 2014, s. 84). Ved å lese om Julia, som stadig opplever at hun blir holdt utenfor fellesskapet og ikke får lov til å ta del i leken, kan *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) gi elevene innblikk i hvordan en som ikke har det bra føler seg. På den andre siden, handler denne boka mye om såkalt ”jentemobbing”. Det kan hende at guttene ikke kjenner seg like godt igjen i det.

Jente- og guttemobbing

Roland skriver at det er forskjell på jente- og guttemobbing. Jenter holder hverandre mer utenfor, og viser det med kroppsspråk og blikk, såkalt skjult mobbing. Gutter er mer verbale

og mer opptatte av makt og avmakt (Roland, 2014, s. 87). Det viser seg at jenter ofte holder mobbingen innenfor klassen de går i, mens gutter gjør det både i klassen og utenfor klassen. For å kunne fryse ut en person, må man ha en relasjon til personen, dermed er klasserommet et mer naturlig valg for jentene. Makt demonstrasjoner som gutter holder på med, trenger ikke nære relasjoner (Roland, 2014, s. 87). Derfor kan *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) beskrives som en bildebok som viser såkalt ”jentemobbing”. Gutter kan også holde hverandre utenfor og ikke la alle være med i leken, men det er mer vanlig at jenter gjør dette (Roland, 2014, s. 87).

Man kan stille spørsmål ved ordet ”jentemobbing”. Blir det kalt det fordi *bare* jenter gjør det? Alberti-Espenes mener begrepet jentemobbing er problematisk. Å knytte en bestemt adferd til kjønn, kan gjøre det vanskeligere å fange opp når motsatt kjønn gjør samme handling (Alberti-Espenes, 2010, s. 61). Selv om forskning viser at det er mer vanskelig å oppdage mobbing blant jenter, betyr ikke dette at gutter ikke holder på med samme mobbeporm (Alberti-Espenes, 2010, s. 62). Selvsagt er det mer vanskelig å oppdage utstøting, intriger og manipulering, enn mer synlig og åpenbare konflikter som for eksempel vold. Derfor kan *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) brukes som et verktøy som er med på å sette ord på en mer skjult form for mobbing. Slik kan elevene ha en dialog med hverandre og læreren. Det kunne vært ønskelig at ikke alle personene i bildeboka var jenter. Det kunne da være lettere for gutter å sette seg inn i tematikken og kanskje kjenne seg mer igjen. Likevel ser jeg i analysen av materialet mitt, at det er mange gutter som er med på tolkningen av bildeboka. De kommer med relevante synspunkter på hvordan hovedpersonen i boka føler seg, og demonstrerer at de kan sette seg inn i hennes situasjon. Dermed kan *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) betraktes som et eksempel på at litteratur kan få elever til å sette seg inn i andres følelser og bli emosjonelt knyttet til karakterene i boka.

Snakke om følelser

Å ha følelser er en viktig del av det å være menneske. Alle mennesker opplever daglig ulike følelser, og mange kan kjenne seg igjen i det å føle ensomhet, glede, være trist og andre sinnsstemninger. Siden mange følelser er non-verbale og det meste skjer i hjernen vår, kan det være vanskelig å sette ord på det man føler. Dette gjelder kanskje særlig når man er yngre. Ved å møte ulike følelser gjennom litteratur, kan litteratur hjelpe barn å sette ord på følelsene sine. Gjennom bildebøker møter man et multimodalt verktøy som kommuniserer både gjennom verbalteksten, bildene og samspillet mellom bilde og ord (Nikolajeva, 2014, s. 94).

Med tanke på at bilder ofte kommuniserer sterkere og raskere til hjernen enn det verbale, gir bildeboka oss et godt verktøy som kan øke den emosjonelle intelligensen til barn. Dette gjelder ikke minst særlig med tanke på *novice*-lesere.

Verbalteksten i *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) er enkel å følge med på. Den blir presentert gjennom Julias tanker og opplevelser. Bildene komplementerer og utvider innholdet i boka. De første tolkningene mange av elevene fra de ulike klassene gjorde da de så forsiden av boka, var at de så ei jente som gledet seg til en reise. De sa også at fargene var positive og glade. Dette viser at Julia ser ut som en vanlig jente, og at det ikke er noen som ser hvordan hun har det inni seg. Da lærerne startet å lese boka for elevene, fikk de høre hvordan hun følte seg innvendig. Gjennom bildene fikk elevene ta del i tankene til Julia. Litteratur baserer seg på at leseren skal gi en empatisk respons til karakteren eller historien. Men boka kan også hjelpe til med å øke empatien til mennesker som finnes utenfor historien (Hogan, 2011, s. 284). På grunn av dette er det gunstig for elever å kunne snakke om bildebøker og annen skjønnlitteratur som tar opp hvordan andre mennesker føler seg. Dette kan føre til at elevene øker empatien sin og får til å sette seg inn i andres situasjoner bedre enn de gjorde før. På den andre siden, kan man ikke gå ut i fra at alle elever blir påvirket av de samme bøkene. Som jeg nevnte tidligere handler dette om hvem og hva boka handler om. Det kan tenkes at enkelte av elevene ikke utvider empatien sin ved høytlesning av *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009). Men deres litterære kompetanse vil hvert fall øke gjennom høytlesning og diskusjon rundt bokas innhold.

Ved å bruke litterære samtaler som et virkemiddel i undervisningen, utnytter vi trangen elevene har til å snakke med hverandre (Hennig, 2012, s. 33). Gjennom den litterære samtalen, må elevene høre på hverandre, de må være åpne for at andre har ulike meninger og oppfatninger enn dem, samtidig som de må lytte oppmerksomt til det som blir sagt (Hennig, 2017, s. 164). På grunn av dette er det mulig å utvikle evnen til å forstå andres følelser og tanker. Dette kan igjen øke elevenes empati overfor hverandre. Samtidig som det kan skape et mer åpent klassemiljø hvor terskelen er lav for å si hva man tenker eller føler.

Klassemiljøets betydning

Det å ha et trygt klassemiljø hvor det er mulig å si sine personlige meninger uten å være redd for at andre skal reagere negativt på det, er avgjørende for at man skal kunne utvikle seg som menneske. Med grunnlag i opplæringslova § 9 A-2, «har alle elever rett på et trygt og godt

skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Dialoger i klasserommet rundt litteratur og andre personers følelser, gir grunnlag til et godt psykososialt miljø i klasserommet. Det er lovpålagt å fremme trivsel hos elevene, og læreren må kunne ha varierte metoder for å gjøre dette slik at hun kan favne alle.

Det er ikke bare litterære samtaler som kan fremme et godt psykososialt miljø i klasserommet. Med tanke på rollespillene som ble gjennomført i de ulike klassene, vil jeg spesielt nevne dialog 24 fra 4A. I denne dialogen tar Rikke opp et alvorlig tema, selvmord. Dette temaet ble presentert etter at en gruppe i klassen hadde gjennomført et rollespill om at ingen ville være i gruppe med en elev. At elever kan spille ulike roller, gjør at de muligens lettere kan sette seg inn i andres situasjoner. Gjennom estetiske læringsprosesser får elevene brukt sanse- og følelsererfaringene sine og knyttet dem til situasjoner som kan være lik det som skjer i for eksempel skolegården (Sæbø, 2012b, s. 164). Når elever får snakket om virkelige situasjoner, som at ingen vil være på gruppe med en person, får de kanskje et nytt syn på hvorfor læreren pleier å velge hvem som skal være i gruppe med hverandre. Det er en grunn til at elevene ikke får velge selv. Når temaet selvmord kom opp etter denne dialogen, syns jeg læreren håndterte det på en god måte.

Dialog 24, klasse 4A:

Lærer: Ja, det er veldig alvorlig. Du tenker på de som har tatt livet sitt? Det er et veldig alvorlig tema, og det er fordi det sitter igjen så mye vondt inni kroppen at det er vanskelig å leve med det. Derfor er det viktig å snakke om følelsene sine og snakke om hvordan man har det i klassen, og snakke om hva som kan bli bedre. Sagt fra før og sier det nå, det er alles ansvar at alle i klassen skal ha det bra. Det er ikke bare mitt, det er deres ansvar at alle skal ha det bra. Så kan jeg og de andre voksne hjelpe dere å løse konflikter, men dere har et ansvar om å inkludere andre og være god og snill. Det er så enkelt som det. For alle dere i denne klassen har gode sider, så slutt med sanne småkommentarer til hverandre.

I opplæringslov § 9 A-8 står det at «elevene skal få ta del i planleggingen og gjennomføringen av arbeidet for et trygt og godt skolemiljø» (Opplæringslova, 1998). Når læreren viser elevene at det også er elevenes ansvar å lage et godt klassemiljø, følger hun også opplæringsloven. Det er avgjørende at elever lærer at de er ansvarlige for andres trivsel og om de oppfører seg dårlig kan det få konsekvenser for andre. Igjen kommer jeg inn på skolens samfunnsmandat

som er å «danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 9). Dette handler ikke bare om teoretiske fag, men å la elevene utfordre seg selv gjennom ulike opplevelser, praktiske utfordringer og estetisk utfoldelse. Som for eksempel rollespill. «Danning skjer når de arbeider på egenhånd og når de samarbeider med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 9).

Ved å la elevene arbeide i grupper for å løse rollespillene, skapes det naturlige situasjoner hvor elevene kan diskutere og komme fram til egne løsninger. I analysen viste jeg til at det ikke var alle grupper som klarte å jobbe sammen. Noen av elevene var mest opptatte av å diskutere hvem som skulle spille hvem, og hvordan rollespillet skulle utføres. Det er naturlig at ikke alle er enige med hverandre, men man må lære at det ikke alltid er ens egen mening som veier tyngst. Selv om de fleste gruppene klarte å løse utfordringene selv, måtte læreren gripe inn i noen grupper som ikke kom noen vei. Det er viktig med en lærer som tar rollen som problemløser når elevene ikke kan bli enige med hverandre. Som nevnt tidligere, står dialog sentralt når det kommer til læring, og læreren går foran som et eksempel for å formidle «verdien og betydningen av en lyttende dialog» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 9). Gjennom sosial læring blir elevenes meninger og holdninger til i samspillet med læreren og de andre elevene i klassen. Elever må lære seg å håndtere uenigheter og konflikter, slik at de mestrer å samarbeide og fungere med andre mennesker som har andre meninger eller holdninger enn dem. «Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 9).

Gjennom å vise omsorg for elevene sine, bevisstgjøre dem for andres følelser og se hver enkelt elev, skaper læreren en bevissthet rundt menneskeverdet og at alle er like mye verdt. Det er også viktig å vise at mennesker er sårbare og kan gjøre feil. «Tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 4). Ved å la elevene prøve ut ulike roller, kan de få nye perspektiver. Det kan være med på å utvikle etisk bevissthet. «Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 6). Elever må kunne få muligheten til å trene seg i sosialisering. På denne måten kan skolen bidra til danning og identitetsutvikling av elevene. Det er ikke bare gjennom rollespill og litteratur elevene får bevissthet rundt menneskeverdet.

Ved å gi elevene tilgang til informasjon gjennom ulike virkemidler som film, aviser og forelesninger, kan man få kunnskap om ulike mennesker, deres opplevelser og skjebne. Man kan ikke få forståelse for andre om man bare får erfaringer som er lik sine egne.

Hvem kan man snakke med?

Det virker som at elevene som var med i denne studien hadde en god dialog med læreren sin, både i den litterære samtalen og diskusjonen rundt rollespillene. Betydningen av at elevene kan snakke med læreren sin, har jeg tidligere skrevet om. Jeg vil nok en gang poengtere at dette er avgjørende for et godt klassemiljø. Men hvem ville elevene ha snakket med om de opplevde noe som var vanskelig på skolen? I analysen var det mange elever som kom med eksempler på hvem de ville ha pratet med, om de opplevde noe som ikke var greit for dem. Foreldre, lærere, en bestevenn, rektor eller kjæledyrene, var gjengangere i elevene svar. En ting jeg jeg lurer på er om elevene faktisk ville snakket med noen av disse om de opplevde noe som var vanskelig. Ville de greid det? Eller ville de være innesluttet og ikke snakket med noen?

Elever som har trygge voksenpersoner i livet sitt ville nok mest sannsynlig fortelle dem om de har det dårlig på skolen. Men så har du også de elevene som automatisk svarer at de ville snakket med noen om det, bare fordi det er det ”riktige” svaret i undervisningssituasjonen. Gjennom undervisningsopplegget jeg laget, håpet jeg å treffe elevene emosjonelt. Jeg hadde lyst til å finne ut hvordan elevene tenker, hva de ville gjort i ulike situasjoner og hvordan de ser på rollespillene. Utfra datamaterialet jeg samlet inn, virker det som at elevene er gode til å reflektere over situasjonene de har møtt, og at de har et slags innebygget moralsk kompass. Likevel er situasjonen jeg har observert dem i en slags ”laboratorie” situasjon, hvor elevene kan ha vært bevisste på at jeg sitter bakerst i klasserommet og gjør notater. Dette kan igjen få elevene til å prøve å svare ”riktig”, slik at de fremstilles som gode personer.

Som nevnt tidligere er det over 60 000 elever i grunnskolen og videregående som føler at de blir mobbet og gruer seg til å gå på skolen (Roland, 2014, s. 25). Mange av disse elevene blir ikke fanget opp av verken lærer, foreldre eller andre viktige personer i elevens liv. Hvorfor sier de ikke fra om hvordan de har det? Alberti-Espenes har kommet med en mulig forklaring på dette. Han sier at man kan forstå at noe mobbing er utprøving av sosiale ferdigheter (Alberti-Espenes, 2010, s. 63). At det rett og slett er en slags form for rollelek, hvor barna

trener på å bli voksne (Alberti-Espenes, 2010, s. 63). Hvis dette er en av grunnene til at mobbing skjer, så er det viktig å lage en arena hvor elevene skal kunne prøve ut de sosiale ferdighetene sine, men ikke alene. Hvis klasse- og skolemiljøarbeid kvalitetssikres og prioriteres ukentlig, kan man også øve på rollespill som tar for seg situasjoner hvor elevene kan prøve ut sine sosiale ferdigheter. Ved å bruke rollespill, kan elevene være med på å spille ulike roller i trygge omgivelser. Samtidig kan de lære om og bli bevisste på kroppsspråk, blikking og andre former for mobbing som skjer i skolegården og utenfor skolen. Dette vil kunne skape en arena hvor elevene kan få snakke om hvordan de følte det på kroppen at noen slang en kommentar. Samtidig vet de at de ikke er en virkelig situasjon, siden det er et rollespill. «Skolene må erkjenne at det sosiale ligger til grunn for det faglige arbeidet, og at det gjennom mangfoldige aktiviteter må trenes på god sosial samhandling» (Alberti-Espenes, 2010, s. 63). Ved å ha gode relasjoner mellom de ulike partene i skolesamfunnet, vil det blant annet ha effekt på elevenes adferd. Det kan være med på å bidra til et strukturert samspill mellom elever og det gir et grunnlag for «trygghet, utforskning, mestring og læring» (Lund, 2017, s. 21). Samtidig er «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2012, s. 63), en viktig del av skolens oppgaver.

Alle lærer ulikt

I analysen skrev jeg at lærerne fra de ulike klassene merket seg at *expert*-leserne var de som deltok mest aktivt under den litterære samtalen, mens *novice*-leserne var de som var mest aktive under rollespillene. Dette er interessant på mange måter. Det er kjent at elever lærer ulikt og at læreren skal tilpasse opplæringen, slik at undervisningen favner alle elever. «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 15). Det er avgjørende at skolen gir elevene like muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. Tilpasset opplæring er til for å gi positive konsekvenser for den enkelte, og lærerens mål er å ha dette i alle timer gjennom ulike aktiviteter (Øzerk, 2011, s. 23).

Som vist i teoridelen min, er ikke alle like når det kommer til for eksempel lesing. Man kan skille mellom *novice*- og *expert*-leser, men man kan også befinne seg i en slags mellomstilling mellom disse. Grunner til dette er at barn vokser opp med ulike tilnærminger til litteratur. Det igjen kan ha med hva foreldrene er vant til og hva de velger å overføre til barna sine. Kommer

du fra et hjem der lesing ved sengekanten er vanlig, kan du også ha lettere for å lese litteratur på skolen. Eller hvis du kommer fra et hjem, hvor det er lite fokus på lesing av litteratur, må du lære deg å tilnærme deg bøker når du er på skolen. Selv om du kommer fra en diskurs som ikke driver med litteraturlesing hjemme, kan du fint lære deg å bli en *expert*-leser gjennom ulike møter med litteratur i skolen. Ved å ha høytlesning i klasserommet, kan det særlig øke motivasjonen til *novice*-lesere i møte med litteraturen. Som nevnt tidligere kan elever få eksempler på hvordan man kan tolke en bok, ved å se og høre på andres tolkninger. Men også erfarne lesere øker motivasjonen etter bildebokprosjektet. De blir utfordret på nye måter.

I følge lærerne var det *expert*-leserne som kom først i gang da det kom til tolkninger av *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009). Det er ganske naturlig, med tanke på at de er trente lesere og kan ha større erfaring med tolkninger av bøker enn *novice*-lesere. Jeg skrev tidligere om at noen av tolkningene av *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) ble modeller for andre elevers tolkninger. Dette førte til utbroderte og nye tolkninger. Med tanke på tilpasset opplæring, er *expert*-lesere en ressurs for læreren i klasserommet. Gjennom litterære samtaler kan *novice*-lesere først og fremst høre teksten bli lest og med dette som utgangspunkt, se på oppslagene som hører til. Dette fører til en bredere forståelse av det som blir lest og at *novice*-lesere kan sette seg mer inn i bildebokas verden. Når de da i tillegg kan høre de andre elevenes tolkninger, kan det øke deres bevissthet rundt tolkning av bøker. *Novice*-leserne kan også lære å legge merke til små spor i bildene og i teksten og finne en dypere mening. Dette vil igjen føre til økt litterær kompetanse og muligens øke motivasjonen til lesing. Samtidig vil jeg poengtere at det er avgjørende at man finner litteratur som passer til ulike elever, slik at man ikke møter samme litteratur hele tiden.

Det var imidlertid ikke bare *expert*-leserne som deltok aktivt i den litterære samtalen. Sondre fra 4B for eksempel, var i følge læreren en *novice*-leser. Likevel var det han som kom med de mest utbroderte svarene og tolket oppslag på oppslag. Andre studier viser at *novice*-lesere ofte har opparbeidet seg en bedre *visual literacy*. Slike ferdigheter kommer godt med når det kommer til å tolke bildebøker, og dette kan vi se i for eksempel Sissel Lea Heggernes kommende artikkel om temaet. Heggernes skriver at de såkalte *novice*-leserne fant meningen i historien gjennom bildene (Heggernes, 2021, s. 12). «Teksten forteller meg handlingen, men bildene *viser* meg hva som skjer» (Heggernes, 2021, s. 12). Evelyn Arzipe viser også at det ikke er noen korrelasjon mellom elevers leseforståelse og deres forståelse og analyseringer av *visual literacy* (Arzipe & Morag, 2016, s. 180). Dette kan ofte være uvant grunn for *expert*-

leserne, siden de er vant til å lese tekst. Vi kan også se på elevene i 2A, selv om de er unge, tolket de *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) på mange ulike og nesten poetiske måter. 2A er heller ikke helt trente lesere, men brukte bildene i oppslagene så godt de kunne, og fant nye meninger i både verbaltekst og bilde etter høytlesningen og samtalen.

Både *expert*-leserne og *novice*-leserne har hver sine styrker, som kan bidra til tolkningsfellesskapet og dialogen i klasserommet. Som jeg skrev i begynnelsen av denne delen, var *expert*-leserne mest aktive da det kom til den litterære samtalen, med noen unntak som for eksempel Sondre fra 4B. *Novice*-leserne var mest aktive da det kom til utfoldelse av rollespill og dialogen etter. En av faktorene kan være at litterære samtaler og rollespill er to ulike situasjoner. Ulike elever, behersker ulike ferdigheter og læringsprosesser, og trenger ulike spillerom. For å fungere i rollespill, trengs sosial kompetanse. Med tanke på tilpasset opplæring, er den en fordel at de ulike gruppene av lesere deltok mer eller mindre aktivt i de ulike aktivitetene. At *novice*-leserne var trygge da de øvde, gjennomførte og diskuterte rollespillene, kan vise at de har lært å følge instruksjoner, samarbeide med hverandre og kan snakke om det de har sett.

Man kan diskutere om *theory of mind* og empati utvikles av å gjennomføre, se og diskutere rollespill. Etter det jeg har observert vil jeg si at det er en mulighet fordi som jeg har skrevet tidligere, gir rollespill en mulighet til å sette seg selv inn i andres situasjoner. Man kan gjennom å se på kroppsspråk og høre hvordan man bruker stemmen, si hva man mener. Til slutt kan man snakke om innholdet og opplevelsene. I følge Nikolajeva kan *novice*-lesere ha større problemer med å sette seg inn i litterære beskrivelser av situasjoner en karakter opplever (Nikolajeva, 2014, s. 16). Likevel er det å lese en bok selv og høre en bok bli lest for en, to forskjellige ting. Ved å høre *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) høyt, har elevene bedre mulighet til å følge med på handlingen og sette seg inn i det som skjer, det samme har de med rollespill. Å spille en rolle og se andre spille kan være med på å illustrere ulike menneskers opplevelse av en handling. En av grunnene til dette, er at rollespillene er hentet ut fra situasjoner man møter i skolegården og i klasserommet. Dette kan igjen være kjente situasjoner for elevene og det kan da være lettere å snakke om det man mener og tror etter en ”forestilling”.

Det som også er interessant når det kommer til gjennomføringen av rollespillene, er at mange av *expert*-leserne brukte mesteparten av øvingen på å diskutere hvem som skulle spille hvem,

og hvordan de skulle utføre det. En av grunnene kan være at de er vant til å ha rett når det kommer til faglige spørsmål og er mindre vant til å høre på andres meninger og inngå kompromisser. Dette kan igjen føre til uenigheter i elevgruppene. På den andre siden, er det viktig at elever lærer å diskutere, høre på andres meninger og at de sammen kommer fram til en felles løsning. Gruppearbeid er en arena som kan tilby elevene dette, slik at de kan lære hvordan man samarbeider med hverandre. Ved å ha ulike tilnærminger til temaet mobbing, som bildebøker og rollespill, er det mulig å favne en større del av elevmassen og de fleste kan føle at de har noe å bidra med. Som fagfornyelsen sier: «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 16).

Et blikk på undervisningsopplegget

Etter å ha gjennomført dette tilnærmet like opplegget i tre forskjellige klasser, ser jeg både styrker og svakheter. Etter piloteringen bestemte jeg meg for at jeg ville bruke lengre tid på oppleggene. Det er jeg glad for etter gjennomføringen av studien. Gjennomføringen har gått relativt smertefritt, men jeg har sett at det godt kunne bli brukt mer tid på den litterære samtalen. Først og fremst fordi bestemte oppslag fikk for liten tid til å bli snakket utdypende om. Læreren rakk rett og slett ikke å lese alle utdrag som jeg hadde markert at de skulle lese under den litterære samtalen.

Før gjennomføringen tenkte jeg at 60 + 45 minutter burde være rikelig med tid for gjennomføring av undervisningen. Jeg ser i ettertid at det hadde vært ønskelig med tre økter på 60 minutter eller mer. Ved å bruke mer tid på opplegget, hadde det vært mulig å gi elevene bredere hermeneutisk forståelse av bildebokas helhet og ulike deler. Nikolajeva og Ommundsen skriver at bildeboka passer til en hermeneutisk tilnærming. Elevene får større tolkningsmuligheter når de ser på verbaltekst og bilder som deler av en helhet, for så å utforske om de passer helhetlig sammen (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2; Ommundsen, 2018, s. 155). For å stimulere elevenes nysgjerrighet og interesse, startet den litterære samtalen med at elevene så på bokas paratekster. Siden bilder er ikke-lineære, tillater bildene å la leseren starte med et første møte med helhetsinntrykket, for så å undersøke detaljene, og så gå tilbake til helheten med en dypere forståelse av det man ser (Nikolajeva, 2010, s. 32). Hadde jeg valgt å bruke flere økter til å utforske *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009), kunne også tolkningsfellesskapet i klassen muligens øke, og flere elever hadde kanskje deltatt i den litterære samtalen.

Hvis dette skulle ha blitt gjort om igjen, kan jeg se for meg at jeg først hadde brukt en økt på å utforske boka med detektivlesing. Slik kunne klassen utvikle seg til oppmerksomme lesere, som kan oppfatte signaler i teksten og spor i bildene (Skarðhamar, 2011, s. 74). Å nærlese en tekst kan gi elevene virkelighetsrepresentasjoner og forståelse for omverden (Skaftun, 2009, s. 101).

Andre økt, som helst skulle vært dagen etter, eller senere i løpet av uken, ville jeg hatt en litterær samtale om boka. Jeg ville nok også hatt fokus på flere av oppslagene enn de som jeg har hatt i denne studien. *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) er en bok som tar opp et

alvorlig tema og mange av oppslagene gir gode muligheter for tolkning og samtale. Fokuset kan for eksempel være på hvordan karakteren i boka føler seg, hva elevene mener om de ulike situasjonene, og hva de ser og opplever når de studerer oppslagene. Selv om studien har fått fram mange gode samtaler i de ulike klassene, kan jeg også se at det kunne ha blitt brukt mer plass på bildeboka og samtalen. Hvis jeg gjennomfører noe lignende senere, vil jeg bruke mer tid på bildeboka, og eventuelt inkludere flere bildebøker.

At elever lærer analysebegreper når de leser litteratur, er en viktig del av undervisningen. Hadde jeg brukt lengre tid på øktene, hadde det også vært mulig å utvide elevenes begrepsapparat og ordforråd når det kommer til litteraturlesing. Det er kun en av klassene som bruker tolkningsbegreper under den litterære samtalen. Grunnen kan være at læreren har brukt mer tid på analysebegreper, slik at elevene er mer vant til dette. Den ene klassen som ikke brukte slike begreper, er klassen med de yngste elevene, og det kan hende de ikke har kommet så langt i den litterære kompetansen. Likevel vil jeg si at denne klassen var utrolig delaktig i tolkningene, og så mye i både verbaltekst og bilde. Årsaken til at jeg har tenkt på analysebegreper, er for at elevene skal ha redskaper til å diskutere og tolke teksten de leser. Slik unngår man at det blir en overflatisk samtale. Gjennom analysebegreper kan elevene beskrive og ordlegge seg mer presist. Slik ser de hvordan bildeboka er bygd opp og hvordan verbaltekst og bilde samsvarer med hverandre, eller ikke.

Med tanke på Fagfornyelsen og det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring, kunne *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) og andre bildebøker med samme tema, blitt brukt til for eksempel en temauke om mobbing. En av grunnene til at folkehelse og livsmestring har blitt tatt inn i skolen er for at elever skal «få kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 12). Ved å bruke bildebøker for å «gi innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3), kan dette gi elevene ulike perspektiv på hvordan andre mennesker kan føle seg. Dette kan også være med på å bidra til at elevene utvikler «forståelse, toleranse og respekt for menneskers synspunkter og perspektiver» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 4).

Huskereisa (Bjørkli og Horndal, 2009) handler om ei jentes opplevelse av utestenging og negative handlinger. I neste omgang hadde det vært lurt å ta inn flere bildebøker, slik at begge kjønn blir representert og inkludere bildebøker om minoriteter som blir mobbet, slik at

prosjektet favner om de fleste representasjoner i elevmassen. Som jeg har skrevet om tidligere, er det lettere å sette seg inn i andres situasjoner om man har opplevd noe av det samme som beskrives i handlingen. Dessuten øker det interessen om litteraturen har personer man kan identifisere seg med. Den siste faktoren er at det er viktig at elevene møter ulike typer tekster. Grunnen til dette er at det kan fremme større lesemotivasjon, gi innblikk i andres liv, samt øke elevenes litterære kompetanse

Konklusjon

Denne studien har vist hvordan tre klasser har jobbet med temaet mobbing. Metodene som er brukt er *shared picturebook reading* og litterære samtaler om bildeboka *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009), rollespill og diskusjon. Analysen viser hvordan jeg har analysert bildeboka med grunnlag i bildebokteori og egne tolkninger. Videre viser analysen dialogen med elevene og deres tolkninger og samtaler rundt de ulike temaene i bildeboka. Temaer som ble tatt opp under den litterære samtalen var å føle seg mindre enn andre, være utenfor leken, vennskap og å ha en trygg voksen i livet sitt. Etter elevenes gjennomføringer av rollespill, analyserte jeg deres dialog og diskusjon. Rollespillene er hentet ut fra dagligdagse situasjoner elevene kan møte i skolegården eller hjemme. Til slutt var det tre lærersamtaler som tok opp temaet hvilke elever som deltok i den litterære samtalen og hvilke elever som deltok i rollespillene analysert.

Intensjonen min med å bruke både *shared picturebook reading*, litterære samtale og rollespill i tilnærmingen til mobbing, var å prøve å favne over ulike typer elever. I analysen viser jeg at det er noen elever som er mer muntlige aktive når det kommer til den litterære samtalen enn andre. Disse elevene har mange ulike tolkninger når det kommer til verbaltekst og bilde, og de finner en dypere mening i ikonoteksten. Det viste seg at noen *novice*-lesere bidro til å utvide bildeboktolkningene og deres tolkninger var med på å lage et tolkningsfelleskap i klasserommet. I følge analysen min var de som ikke var muntlige aktive under den litterære samtalen, større bidragsyttere når det kom til utfoldelse og diskusjonen rundt de ulike rollespillene. Som analysen viste var det noen grupper som samarbeidet godt og hjalp hverandre når det kom til å øve og finne ut av hvordan rollespillet skulle framføres. Andre elever brukte istedenfor tid på å diskutere hvilke roller de skulle ha, og hvordan gjennomføringen skulle være. Dette viser at det er noen elever som er mer komfortable når det kommer til friere klasseromssituasjoner, som rollespill, enn andre. Det har vært interessant å se elevenes samspill og samarbeid gjennom rollespillene, samtidig som jeg har sett hva som har fungert og ikke fungert.

Prosjektet har fungert på mange måter, særlig med tanke på at elevene har delt meninger, tolkninger og åpent fortalt hvordan de har følt seg i ulike vanskelige situasjoner. Funnene i studien bekrefter at det er positive sider ved å bruke *shared picturebook reading*, litterære samtaler og rollespill i undervisningen. Funnene i prosjektet åpner for nye muligheter til å

tilnærme seg temaet mobbing, og dette kan igjen knyttes til Fagfornyelsens fagovergripende tema folkehelse og livsmestring. Man kan likevel diskutere om elevene sier det de tror er det ”rette” svaret til læreren. Det kan derfor være behov for mer forskning som omhandler bruk av bildebøker og rollespill i undervisningen, før man kan trekke noen endelig konklusjon.

Resultatene fra denne studien, viser at elevene sammen med læreren, har brukt dialog og samspill til å snakke om et vanskelig tema. *Huskereisa* (Bjørkli og Horndal, 2009) har vært et nyttig verktøy, og boka har bidratt til mange gode samtaler og diskusjoner i klasserommene. Det er ikke alle oppslag som har engasjert like mye. Grunner til dette er at elevmassen er ulik, elever tar med seg ulik leseerfaring og oppmerksomhet inn i lesingen. Rollespillene har også engasjert elevene ulikt. Noen rollespill har bidratt til lite dialog. Andre har bidratt til gode samtaler om alvorlige temaer som at mobbing kan føre til selvmord, det vonde i å føle seg utestengt og ikke få delta i leken. Læreren har tatt temaene alvorlig og snakket med elevene om det på en god måte. Dette bør tas til etterretning, og det bør åpnes for videre forskning..

Helt til slutt vil jeg nevne at lærerne som har deltatt har vært gode til å høre på elevene, oppmuntre dem som har kommet med svar, og vist at det elevene sier er meningsfullt. For at *shared picturebook reading*, litterære samtaler og rollespill skal fungere i et klasserom, er det viktige med lærere som setter seg inn i den aktuelle bildeboka og rollespillene. Det er også vesentlig at lærerne er der for elevene sine. Det er en pedagogisk styrke å ha et klasserom hvor man kan snakke sammen om følelser, hvordan man har det og at elevene blir tatt alvorlig når de kommer med eventuelle problemer. Analysen min har vist meg at å arbeide med litteratur og rollespill i undervisningen, gir muligheter til å bidra til trivsel, åpenhet og et godt klassemiljø. Jeg tenker at nettopp høytlesning av bildebok legger til rette for felles opplevelser og samtaler for alle, det er tilpasset, inkluderende undervisning i praksis. Alle kan lese bilder. Jeg tenker også at temaet mobbing er så viktig å snakke om, at det burde blitt gjort mer forskning på denne type prosjekter.

Bibliografi

- Alberti-Espenes, J. (2010). Mobbing ; på tide å handle annerledes. *Bedre skole*, (2), 58-64.
- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen - mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Arzipe, E. & Morag, S. (2016). *Children Reading Picturebooks: Interpreting visual texts* (2. utg.). London: Routledge.
- Berg, R. C. & Munthe-Kaas, H. (2013). Systematiske oversikter og kvalitativ forskning. *Norsk epidemiologi*, 23(2), 131-139. <https://doi.org/10.5324/nje.v23i2.1634>
- Bjørkli, A. O. og Horndal, S. (2009). *Huskereisa*. Tromsø: Margbok.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi : utvalgte hermeneutiske skrifter* (bd. 45). Oslo: Cappelen.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning : a critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2015). *Discourses and literacies*. London: Routledge.
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og dannelsesfag. I B. F. Grimstad & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskapsfag og dannelsesfag* (s. 13-43). Oslo: Det norske samlaget.
- Heggernes, S. L. (2021). Intercultural learning through Peter Sís' *The Wall*: Teenagers reading a challenging picturebook.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen : innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse : innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis : metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hogan, P. C. (2011). *What literature teaches us about emotion*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.

- Horst, J. S. (2015). Word learning via shared storybook reading. I B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, K. Nachtigäller & K. J. Rohlfing (Red.), *Learning from Picturebooks: Perspectives from child development and literacy studies* (1. utg., s. 181-193). London: Routledge.
- Iser, W. (1980). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. New York Oxford University Press.
- Kleve, B. & Penne, S. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv ; metabevissthet også for de svake elevene. *Acta didactica Norge*, 6(1), 18-18.
<https://doi.org/10.5617/adno.1077>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre skole*, 29(1), 20-25.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 28. (2016). (Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet, (2015-2016)). Kunnskapsdepartementet. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (1999). Tekst og estetikk: Om Wolfgang Iseres resepsjonsetikk. I E. Maagerø & E. Seip Tønnessen (Red.), *Tekstblikk : rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst - og litteraturpedagogikk* (bd. 1999:585, s. 28-40). København: TemaNord, Nordisk Ministerråd.
- Nikolajeva, M. (2010). Interpretative Codes and Implied Readers of Children's Picturebooks. I T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer & C. Silva-Diaz (Red.), *New Directions in Picturebook Research* (s. 27-41). New York: Routledge.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning : cognitive approaches to children's literature* (bd. 3). Amsterdam: John Benjamins.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work* (1. utg.). New York: Routledge.
- OECD. (2000). *Literacy in the information age : final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris, Cedex, France: Organisation for Economic Co-operation and

- Development. Hentet fra <https://www-oecd-ilibrary-org.ezproxy.hioa.no/docserver/9789264181762-en.pdf?expires=1587376372&id=id&accname=oid023401&checksum=240AFDA879D220E7DFD92F57C893F5B2>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do* (1. utg.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. I. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (s. 151-170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Pervin, L. A. (1993). *Personality : theory and research* (6. utg.). New York: Wiley.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi : hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning : teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. 30. (2004). (Kultur for læring (2003-2004)). Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St.meld. 31. (2008). (Kvalitet i skolen (2007-2008)). Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Svarstad, J. (2016, 08.01.2016). Skolene dropper programmene mot mobbing. *Aftenposten*.
- Sæbø, A. B. (2012a). Drama og ledelse av undervisnings- og læringsprosesser. I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. s. 109-121). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2012b). Dramapedagogikk - studium av drama og estetiske læreprosesser i klasseromsforskning. I B. Rasmussen & R. G. Gjærum (Red.), *Forestilling, framføring, forskning : metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika Forlag.

- Sæbø, A. B. & Allern, T. H. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3), 244-255.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (2004). The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. Hentet 20.04.2020 2020 fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Hva er kjerneelementer? Hentet 20.02.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Læreplan i norsk (NOR01-06). Hentet 20.04.20 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 20.04.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Elevundersøkelsen 2019: Mobbing og arbeidsro. Hentet 7.5 2020
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wilhelm, J. D. (2016). *You Gotta BE the Book: Teaching Engaged and Reflective Reading with Adolescents (Language and Literacy Series)* (3. utg.). New York: Teachers College Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications : design and methods* (6. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine : nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan : lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2 : Metodiske ideer for å styrke elevens læringsutbytte* (bd. 2). Oslo: Cappelen akademisk.
- Aase, L. (2005a). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I S. Nome & A. J. Aasen (Red.), *Det Nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1- tilbakemelding fra NSD

29.4.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Howdan kan man bruke barnelitteratur til å forebygge mobbing i skolen?

Referansenummer

734911

Registrert

21.08.2019 av Signy Ulstein Standal - s302866@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Åse Marie Ommundsen, asemarie.ommundsen@oslomet.no, tlf: 67237447

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Signy Ulstein Standal, signy.u.s@gmail.com, tlf: 48260468

Prosjektperiode

01.08.2019 - 30.06.2020

Status

02.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

02.09.2019 - 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 med vedlegg den 02.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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/eller 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: Elizabeth Blomstervik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Hvordan kan man forebygge mobbing ved hjelp av barnelitteratur”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om elever blir mer bevisste på mobbing når man snakker om det i litterære samtaler. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke om man kan bruke barnelitteratur til å snakke om mobbing i skolen. Omfanget for prosjektet er fire til fem klasser på forskjellige skoler og det vil bli gjennomført i 2 – 6 trinn. Dette er en masteroppgave som jeg gjennomfører ved OsloMet.

Problemstillingen lyder som følgende:

Hvordan kan man bruke bildebøker for å snakke mobbing i skolen?

Videre vil jeg bruke noen forskningsspørsmål som kan hjelpe meg når jeg undersøker dette emnet:

- Hvordan kan man som lærer få elevene til å snakke om tema på en ordentlig måte ved hjelp av litterær samtale?
- Hvordan bevisstgjøre elevene om konsekvenser av mobbing ved høytlesning av skjønnlitteratur?
- Hvordan få elevene til å få forståelse om andres opplevelse ved å lese barnelitteratur?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Grunnskoleutdanningen ved OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg siden du er lærer/elev og studiet mitt foregår i skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

En lærer vil gjennomføre et undervisningsopplegg som jeg har laget, der en bildebok blir lest opp og en litterær samtale blir gjennomført. Etter den litterære samtalen vil elevene gjennomføre ulike rollespill med situasjoner i skolegården som har positive og negative utfall. Metoden jeg vil bruke er deltakende/ikke-deltakende observasjon, hvor jeg tar lydopptak og film av undervisningen for å bruke det i min masteroppgave.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun meg som har tilgang til originalopptak, dette vil jeg transkribere og anonymisere slik at veilederen min eller andre som leser oppgaven ikke vil kjenne igjen noen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2020. Etter dette vil personopplysninger slettes og kun det anonymiserte innholdet beholdes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 OsloMet 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:

- Åse Marie Ommundsen ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Signy Ulstein Standal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kan man forebygge mobbing ved hjelp av barnelitteratur*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i undervisning
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – dette gjelder opplysninger om hvordan elevene er som klasse, om de deltar aktivt i timene, om de har vært med på litterære samtaler for, hvordan de er med medelever og ute med andre klasser.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)