

MASTEROPPGAVE

M1GLU18

Mai 2023

Kjønns mangfold i litteraturundervisningen

Akademisk

30 sp oppgave

«Alle kan blomstre hvis de står i riktig jord» (Matheasdatter, 2014)

Elise Bremer Viken

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Etter innføringen av nye læreplaner ble kjønn og seksualitet fremhevet i større grad enn tidligere. Dagens skole bærer preg av trange kjønnsnormer og heteronormativitet som kan påvirke elevers identitetsutvikling. På bakgrunn av dette undersøker jeg i denne masteroppgaven lærernes perspektiver på undervisning på 3. trinn med lesing av bildeboka *Ollianna* (2020) av Gro Dahle som fremstiller et transbarn. Masteroppgaven er tilknyttet begynneropplæring og fokuserer på norsk- og pedagogikkfaget. Oppgavens problemstilling er: «Hvordan vil lærere jobbe med bildeboka *Ollianna* for å fremme inkluderende undervisning?». For å svare på problemstillingen er det utforsket to forskningsspørsmål: «Hva tanker lærerne om å bruke boka i undervisning på 3. trinn?» og «Hvilket utbytte tenker lærerne elever kan få av å lese boka?».

For å besvare problemstillingen er det gjennomført intervju med tre norsklærere. Datamaterialet analyseres med bruk av aktuell forskning og litteratur. Av teoretiske perspektiver er hovedvekten lagt på bildebok og bildebokas potensiale, inkluderende undervisning og LHBTQ+.

Funnene fra studien tyder på at informantene mener at *Ollianna* kan brukes i undervisning om kjønnsmangfold for å lære elevene mer om temaet. Informantene gir uttrykk for at det er viktig for elevene å ha kunnskap om kjønnsmangfold. Informantene gir uttrykk for at de mener at elevene kan lære empati av å lese og diskutere boka, noe som de uttrykker kan føre til mindre identitetsbasert mobbing. Funnene viser at informantene har forskjellig forståelse av begrepet inkluderende undervisning, hvor de vektlegger funksjonsevne, ferdigheter språk og kultur. Informantene fremhever viktigheten av planlegging dersom de skal gjennomføre undervisning med en utfordrende bildebok.

Jeg argumenterer for, i tråd med teori og tidligere forskning at det er behov for økt kunnskap om inkluderende undervisning og LHBTQ+ i dagens lærerutdanning.

Nøkkelord: *begynneropplæring, inkluderende undervisning, identitetsbasert mobbing, bildebok og kjønnsmangfold.*

Abstract

After the introduction of the new curricula, gender and sexuality were emphasized to a greater extent than before. Today's schools are characterized by narrow gender norms and heteronormativity, which can affect students' identity development. Based on this, in this master's thesis I examine the teachers' perspectives on teaching at 3rd grade with reading the picture book *Ollianna* (2020) by Gro Dahle, which portrays a trans child. The master's thesis is related to early childhood education and focuses on language arts and pedagogy. The assignment's main research question is: "How will teachers work with the picture book *Ollianna* to promote shared teaching?". In order to answer the problem, research questions have been explored: "What do the teachers think about using the book in teaching at 3rd grade?" and "What benefits do the teachers think students can get from reading the book?".

In order to answer the research question, interviews were conducted with three teachers. The data material is analyzed using current research and literature. From a theoretical perspective, the main emphasis is on picture books and picture books' potential, inclusive teaching and LGBTQ+.

The findings from the study indicate that the informants believe that *Ollianna* can be used in teaching about gender diversity to teach students more about the topic. The informants express that it is important for students to have knowledge about gender diversity. The informants express that they believe that pupils can learn empathy from reading and discussing the book, which they say can lead to less identity-based bullying. The findings show that the informants have different understandings of the concept of inclusive teaching, where they emphasize functional ability, language skills and culture. The informants emphasize the importance of planning if they are to carry out the teaching with a challenging picture book.

I argue, in line with theory and previous research, that there is a need for increased knowledge about joint teaching and LGBTQ+ in today's teacher training.

Keywords: *Early childhood education, inclusive teaching, identity-based bullying, picture book and gender diversity.*

Forord

Nå er plutselig fem år på OsloMet slutt. Det siste semesteret har vært slitsomt og veldig lærerikt, med både masterskriving og noen måneder som kontaktlærer.

Jeg vil takke min veileder Emilia Andersson-Bakken for tålmodighet, inspirasjon, refleksjon og kritikk. Takk for raske svar på e-post. Takk for hjelpen til min biveileder Kristin Torjesen Marti og takk til Rosa Kompetanse for all hjelp.

Takk til mine tre informanter som har brukt sin tid i en travel hverdag på å dele tanker og refleksjoner med meg.

Jeg vil takke mine studievenner som har bidratt til å gjøre lange dager med skriving langt lysere enn de ville vært uten. Takk for lange dager på OsloMet, Blindern og på Deichman.

Jeg gleder meg til å ta fatt på jobb på 1. trinn til høsten og bruke det jeg har lært på studiet og av å skrive denne oppgaven.

Elise Bremer Viken

Oslo, Våren 2023

Innhold

1	Innledning	1
	1.2 Aktualitet	2
	1.2 Læreplanen	2
	1.3 Beskrivelse av bildeboka <i>Ollianna</i>	3
1	Teori	6
	2.1 Begynneropplæring	6
	2.2 Bildebok	7
	2.2.1 Bildebøkas potensiale	8
	2.2.2 Utdfordrende og kontroversielle bildebøker	10
	2.3 Utdfordringer	10
	2.4 Normer i samfunnet	11
	2.5 LHBTQ+	13
	2.6 Inkluderende undervisning	15
	2.7 Identitetsbasert mobbing	16
2	Forskningsmetode	18
	3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	18
	3.2 Intervjuguide	18
	3.3 Forberedelser til intervjuet	18
	3.4 Utvalg	20
	3.5 Gjennomføring av intervjuene	20
	3.6 Etterarbeid av intervju	21
	3.7 Forskningsetikk	21
	3.8 Reliabilitet og validitet	22
3	Analyse	24
	4.1 Analysens fremgangsmåte	24
	Fase 1: Bli kjent med dataene	24

Fase 2: Kategorisering og koding	24
Fase 3: Lete etter kategorier.....	25
Fase 4: Vurdere kategoriene	26
Fase 5: Definere og navngi kategoriene.....	26
Fase 6: Produsere rapporten.....	26
4 Resultater	27
5.1 Elevers utbytte av lesingen	27
5.2 Inkluderende undervisning	28
5.3 Planlegging og gjennomføring	30
5.4 Hjem-skole samarbeid	31
5.5 Utfordrende og kontroversiell bildebok	32
5.6 Oppsummering av funn	33
5 Drøfting av resultatene.....	34
6.1 Bildeboka <i>Olliannas</i> potensiale.....	34
6.2 Lærernes refleksjoner	37
6.3 Kontroversiell og utfordrende bildebok.	41
6 Konklusjon.....	43
7.1 Oppsummering av studiens hovedfunn	43
7.2 Begrensninger.....	44
7.3 Forslag til videre forskning.....	44
7 Litteraturliste.....	45
8 Vedlegg	49
9.1 Vedlegg 1: Intervjuguide	49
9.2 Vedlegg 2: Vurdering fra NSD.....	50
9.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	51

1 Innledning

Gjennom Kunnskapsløftet 2020 har litteraturoplæringen blitt fremhevet gjennom de tverrfaglige temaene. Litteratur er viktig for å utvikle leseferdigheter, men også for å utfordre barn kognitivt og emosjonelt (Nikolajeva og Scott, 2006). Under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal lesing av skjønnlitteratur og sakprosa «bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). I temaet demokrati og medborgerskap er det viktig at litteraturen gir elevene et «innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Dette legger opp til at elevene gjennom litteratur skal lære respekt og forståelse for andre. Læreplanen fokuserer også i større grad på mangfold og inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

I 2022 gjennomførte Opinion en spørreundersøkelse fra Bufdir. Der svarte 7% at de var «litt enige» i at de grøsser av å tenke på transpersoner (s. 21). 28% oppga at de ville hatt problemer om deres eget barn hadde identifisert seg som en transperson (Opinion, 2022, s. 25). Personer som sjeldent eller aldri har kontakt med LHBTQ+-personer er mindre enig i at barn fra tidlig alder kan vite om det identifiserer seg som et annet kjønn enn det de fikk tildelt ved fødsel (Opinion, 2022, s. 26). Dette er tall som viser at samfunnet står ovenfor utfordringer knyttet til aksept av mangfoldet vi har i Norge.

Montgomery (2009, s. 9) skriver at barnelitteratur bidrar til forandringer i vår kultur. Det kan tyde på at å introdusere bøker med karakterer som ikke er en del av heteronormen allerede i begynneropplæringen muligens kan være en måte å skape mer toleranse hos de som vokser opp i dagens samfunn. Lærere har med dette en stor mulighet til å påvirke morgendagens samfunn til å bli mer tolerant. Litteraturen lærere velger å benytte i undervisningen er viktig for elevenes utbytte knyttet til inkludering og medborgerskap. Marataz (s. 150) skrev i 1977 at datidens skoler ikke så det fulle potensialet i bildebøker. Dette er i tråd med Nikolajeva (2013, s. 249) som skriver at bildebøker som redskap for å utvikle barns emosjonelle utvikling er blitt neglisjert. Pomerantz (2018, s. 30) skriver at som professor i barnelitteratur er hun bekymret for læreres sensur og begrensede bruk av barnebøker som inneholder potensielt kontroversielt materiale. Dette kan tyde på at bildebøker har et potensiale

som ikke blir utnyttet i like stor grad som det kunne vært.

Ved innføringen av LK20 fikk dybdelæring og kjerneelementer et større fokus, og det ble færre kompetansemål. Læreplanen er slik at den stiller krav til hvilke kompetanser elevene skal lære. Det er få føringer på hvordan elevene skal tilegne seg denne kunnskapen. Dette gir lærere i dagens skole profesjonell frihet, eller det vi kaller metodefrihet (Ekspertgruppa, 2016, s. 191). Selv om læreplanen som nent i innledningen inkluderer bruken av litteratur, pålegger det ikke lærere å bruke litteraturen i like stor grad som det muligens er hensiktsmessig.

Kearns m. fl. (2017) skriver om viktigheten av at lærerstudenter lærer om LHBTQ+ under utdanningen. Ved at fremtidige lærere får kunnskap om temaet kan det muligens føre til at det blir satt på dagsordenen i flere klasserom enn tidligere. Waring og Price (2019, s. 147) skriver at utfordringer knyttet til kjønn er langt nede på agendaen for de fleste lærerutdanninger.

Kearns et al. (2017) sin forskning viser at lærerstudenter opplever at mangelen på oppmerksomhet rundt LHBTQ+ i skolen er problematisk, noe de mener kan føre til et heteronormativt, transfobisk og homofobisk skolemiljø. Ifølge SSB er transpersoner i Norge mer utsatt for psykiske vansker enn cispersoner (Anderssen, Eggebø, Stubberud og Holmelid, 2021). Dette kan tyde på at det er viktig at elever lærer mer om LHBTQ+ på skolen. Min erfaring er at det er snakket lite om denne typen mangfold på lærerutdanningen. Det er et større fokus på spesialpedagogikk og kulturelt mangfold. Dersom lærere får mer kunnskap om LHBTQ+ og lærer det videre til sine elever kan det ha en samfunnsmessig betydning ved at morgendagens samfunn blir mer inkluderende ovenfor de som ikke passer inn i heteronormen. LHBTQ+ er forkortelsen for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner, pluss andre som bryter med normer for kjønn og seksualitet.

Jeg har ikke funnet studier som har brukt intervju som metode for å si noe om læreres holdninger til undervisning med utfordrende og kontroversielle bildebøker i begynneropplæringen. Jeg håper derfor at denne oppgaven kan gi et innsyn i lærernes tanker rundt dette, og viktigheten av utfordrende og kontroversielle bøker. Problemstillingen jeg har valgt for å finne ut av lærernes tanker er: «Hvordan vil lærere jobbe med bildeboka Ollianna for å fremme inkluderende undervisning?». For å finne ut av dette vil jeg analysere dataene fra intervjuene ved hjelp av relevant forskningsteori og forskningsspørsmålene som er: «Hva tenker lærerne om å bruke boka i undervisning på 3. trinn?» og «Hvilket utbytte tenker lærerne elever kan få av å lese boka?».

1.2 Aktualitet

Underveis i skrivinga med denne oppgaven kom regjeringens handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold for 2023-2026. Et av tiltakene for å øke livskvaliteten til skeive er å «vurdere hvilket behov skolene har for økt kompetanse om kjønns- og seksualitetsmangfold». Der står det at Regjeringen vil «vurdere hvilket behov lærere har for økt kompetanse om LHBTQ+ og eventuelt styrke kompetansetilbudet på dette området» (Likestillingsdepartementet, 2023, s. 15). Et annet tiltak for å skape større aksept for kjønns- og seksualitetsmangfold er å styrke seksualitetsundervisningen som omfatter LHBTQ+ (Likestillingsdepartementet, 2023, s. 22). Dette viser at det er et aktuelt tema som flere har blitt oppmerksomme på at det muligens er for lite kunnskap om i dagens skole.

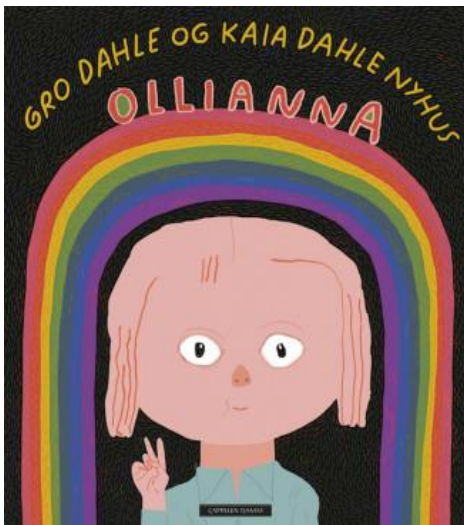
1.2 Læreplanen

I LK20 står det at elevene etter 2. trinn i samfunnsfag skal kunne «beskrive og gi eksempler på mangfold i Norge, med vekt på ulike familieformer og folkegrupper, inkludert det samiske urfolket» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). «Et inkluderende læringsmiljø» er ett av fem prinsipper for skolens praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Her understrekes det at for elevenes sosiale utvikling har normene og verdiene som preger læringsfellesskapet stor betydning. «Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Lund, Helgeland og Kovac (2017, s. 3) skriver at internasjonal og nasjonal forskning viser at et inkluderende læringsmiljø er en viktig faktor for at elevene opplever skolehverdagen som helsefremmende. I overordnet del av læreplanen står det at skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk- og psykisk helse. Det er også beskrevet i læreplanen at «utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet er særlig avgjørende» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Dette kan kobles til inkluderende undervisning, og viktigheten av at lærere har en undervisning hvor alle elever føler at de blir inkludert og godkjent for den de er. Seksualitet og kjønn er beskrevet som et aktuelt område innenfor folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Dette kan tyde på at lærerne har et mandat allerede i begynneropplæringen til å lære elevene om LHBTQ+.

I januar 2023 var det en 13 år gammel gutt i Frankrike som tok sitt eget liv fordi han ble mobbet for å være homofil (Bollinger, 2023). Mobbingen foregikk i stor grad fra elever på guttens skole. Anderssen et al. (2021) skriver at transpersoner i langt større grad enn cispersoner har tenkt på, eller forsøkt selvmord.

Dette viser hvor stort ansvar skolene har for å forebygge identitetsbasert mobbing, og hvilke konsekvenser mobbingen kan føre til. §9A-3 omhandler aktivitetsplikten i skolen som krever nulltoleranse mot krenkelser (Opplæringslova, 2017). Opplæringsloven legger føringer for at det er lærernes ansvar å verne elever mot trakassering og krenkelser. Dette kan tyde på at lærere bør undervise på en måte som favner mangfoldet i samfunnet.

1.3 Beskrivelse av bildeboka *Ollianna*



Figur 1: Forsiden av *Ollianna* (Dahle, 2020).

Utgangspunktet for intervjuet av informantene er boka *Ollianna* som ble gitt ut i 2020. Det er en bildebok bestående av 20 kvadratiske oppslag, skrevet av Gro Dahle og illustrert av Kaia Dahle Nyhus.

Blikkfanget på bokomslaget er en stor regnbue som omkranser Ollianna. Det internasjonale symbolet for LHBTQ+-bevegelsen er et regnbueflagg. Derfor er det grunn til å tro at forfatterne har tenkt på dette når de valgte akkurat regnbuen som et blikkfang på forsiden av boka. Ollianna har rosa hud og store intense øyne. Hun har på seg en blå skjorte og har halvlangt hår.

Illustratøren Kaia Dahle Nyhus har lagd en karakter som både gutter og jenter kan identifisere seg med. Hun har uttal at det var utfordrende å tegne et barn med guttekropp som føler seg som jente, men at hun valgte å tegne mer en jente i gutteklær (Blix, 2020). Bokas nominelle tittel, *Ollianna* er skrevet med rosa versaler som kan hinte til at boka handler om en jente. Ollianna viser V-tegnet som symboliserer seier eller fred ("V-tegn," 2022). Tegnet kan muligens signalisere en personlig seier for hovedkarakteren som blir akseptert av sin egen familie for den hun er. Bokas bakside illustrerer Ollianna sittende i en skog med blomster, omkranset av en gul himmel. Hun har på seg grønne klær som går i ett med omgivelsene. Paratekstene er motstridende ved at navnet Ollianna brukes på fremsidens tittel, mens på baksiden står navnet Olli. Tittelsiden er lysgrønn og inneholder forord, forfatteren og illustratørens navn. Ollianna er skrevet med versaler i forskjellige farger over en regnbue.

Tematikken i boka er kjønn, identitet og familie. Det er dette som gjør at den kan tolkes som en utfordrende bildebok, da den tar for seg tematikk rundt et transbarn, noe som tidligere i mindre grad er blitt tematisert i Norge. I de senere årene er det derimot en tendens til at skeiv

tematikk i større grad er tematisert (Landfald, 2021). Motivet i boken er Ollianna som føler at noe ikke passer, og tar med leseren på hennes indre konflikt med hennes biologiske kjønn og navn. Boken har et klart barneperspektiv ved at fortellingen formidles fra Olliannas perspektiv. Dette gjør at det blir lettere for barn å tilnærme seg innholdet og dermed få utbytte av lesingen.

Boka handler om protagonisten Ollianna, hennes foreldre og hunden deres. Det som driver handlingen i boka fremover er konflikten er kjønnskiftet til hovedkarakteren, noe som Landfald (Landfald, 2021) skriver at ofte er tendensen i barnebøker som omhandler transbarn. I starten av boka kalles protagonisten Olli, men bytter etter hvert navn til Ollianna. Boka starter med Ollianna med rosa hud som sitter i vinduskarmen med blå klær og ser tankefullt ut vinduet. Moren som er rød ser varmt på Ollianna, mens faren som er blå sitter med en PC i fanget. Videre ser Ollianna seg i speilet og tenker at det er noe som ikke passer. Ollianna forteller faren at hun ikke er en gutt, men han svarer «selvfølgelig er du gutt». Hunden trøster Ollianna og er den eneste som forstår henne. Mamma holder Ollianna og sier «Gutten min», Ollianna svarer med «Jenta di» og moren sier «Ungen min», noe Ollianna tydelig blir opprørt over. Olli bestemmer seg for et nytt navn – Ollianna, som moren godkjenner. Ollianna kler seg i kjole og spør faren om bekreftelse og han svarer «Han kan ikke gå sånn» til moren. Boka har en lykkelig slutt som innebærer at familien godkjenner Ollianna for den hun er, og at hun selv har funnet ut av egen kjønnsidentitet.



Ollianna er en multimodal tekst hvor verbaltekst og bildetekst står i samspill med hverandre. Det er en symmetrisk bildebok hvor tekst og bilde forteller den samme historien (Nikolajeva og Scott, 2006, s. 12). Dette ses på det tredje oppslaget hvor leseren ser Ollianna som står og ser seg i speilet. Teksten sier «Olli liker ikke speilet, for speilet hvisker til Olli at noe er feil». Et annet eksempel på dette er bildet (side 36) som viser Pappa Og Ollianna som ser på hverandre.

Figur 2: Side 36 (Dahle, 2020)



Figur 3: Side 32 (Dahle, 2020)

«Pappa ser på Ollianna. Han ser lenge, ser dypt, ser gråten bak gråten. For Pappa må gå gjennom den gråten, vasse over myrer og sjøer, hoppe over bekker og elver, flytte fjellet, snu åsen, skyve på steiner og finne Ollianna og se hvem Ollianna er! Kjenne Ollianna igjen» (Dahle, 2020, s. 35).

Bildene i boka skildrer følelsene til karakterene ved å bruke ansiktsuttrykk, kroppsspråk og fargebruk. På side 32 ser man tydelig Ollianna være lei seg fordi faren ikke godkjenner hennes navn og kjønnsidentitet. Bakgrunnen er svart, og hun er blek med store øyne og holder i kjolen sin.

Litteraturen kan endre vår oppfatning og utfordre våre tanker, som igjen kan føre til å bryte tabuer og normer i samfunnet. Andersson-Bakken (2015, s. 3) skriver at for elevers identitetsutvikling kan litterære samtaler være en viktig metode. Birkeland et al. (2018, s. 15) skriver i at man ikke trenger å lese om noen som har det som seg selv, men at identitetsutvikling kommer av å bruke leseerfaringer og egne livserfaringer for å møte det som er annerledes. Dette tyder på at boka også gir de som ikke er en del av LHBTQ+ et utbytte. Dette argumenterer også for at boka er egnet til å bruke i en inkluderende undervisning, da den kan hjelpe de som kjenner seg igjen i Olliannas situasjon, med vanskelige tanker rundt egen kjønnsidentitet, og det å bli godkjent av egen familie.

Boka bruker et barneperspektiv, med enkelt språk. Tematikken er også enkelt forklart, noe som kan tyde på at elever på 3. trinn er i stand til å forstå tematikken. På forlagets nettside (2020) er det oppgitt at boka passer for barn fra 3-6 år. Dette kan dermed tolkes som at den kan ikke er for utfordrende til å brukes i undervisning på 3. trinn.

1 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for min forståelse av de sentrale begrepene utforskende og kontroversiell bildebok, inkluderende undervisning og begynneropplæring.

2.1 Begynneropplæring

Mitt prosjekt handler om lærere som underviser i begynneropplæringen. Jeg ser det derfor som relevant å redegjøre for min forståelse av dette begrepet. Begynneropplæring er knyttet til det som skjer i klasserommet de første årene i skolen. Jeg har valgt å bruke Hoff-Jensen et al. (2020) og Bjørkvold et al. (2021) sine tilnæringer til begynneropplæring. Disse forståelsene er relevant for å kunne redegjøre for informantenes svar angående hvilket utbytte elever kan ha av å lese *Ollianna*. Etter å ha undersøkt læreres forståelse av begrepet fant Jensen et al. (2020) noe de kaller en smal og vid forståelse av begynneropplæring. Smal forståelse omhandler den fagspesifikke begynneropplæringen og grunnleggende ferdigheter, da i hovedsak skrive-, regne- og leseopplæring (Hoff-Jensen, Bjerke og Afdal, 2020, s. 148). Det andre perspektivet på begynneropplæring er en vid forståelse. Her ligger fokuset på det å lære seg å gå på skolen, en kunnskap som ikke er beskrevet i kompetansemålene til de forskjellige fagene (Hoff-Jensen et al., 2020, s. 149). Hoff-Jensen et al. (2020, s. 150) skriver at vid forståelse av begynneropplæring er en forutsetning for at den smale begynneropplæringen skal finne sted. En forståelse som både innebærer den smale og vide forståelsen av begrepet betegnes som helhetlig begynneropplæring. I min oppgave vil fokuset i størst grad være på den vide begynneropplæringen som i stor grad handler om å oppdra elevene til å bli gode medmennesker.

Bjørkvold et al. (2021, s. 11) kom frem til tre forskningstilnæringer til begynneropplæring gjennom å undersøke studentbesvarelser fra videreutdanningsstudenter: «1: Hva skal elevene lære? 2: Hvordan er overgangen barnehage-skole? 3: Hvem er barnet?». Det temaet som er mest relevant for denne oppgaven er tilnærmingen om hva elevene skal lære. Dette er fordi det er et viktig tema som jeg spør informantene om i intervjuene. Samtidig er det også relevant å tenke på hvem barnet er, nettopp på grunn av den inkluderende undervisningen. For å ha en inkluderende undervisning er det spesielt viktig å tenke på hvem elevene er, og hva de trenger for å være trygge i den de er, noe som er spesielt relevant for denne oppgaven.

Bjørkvold et al. (2021) undersøkte begrepet begynneropplæring slik videreutdanningsstudenter fremstiller det i sine studentbesvarelser. De oppdaget også fem

temaer i datamaterialet: Lek, læringsmiljø, samhandling, medvirkning og språk (2021, s. 11). De kom frem til at studentbesvarelse var dominert av fokus på lek og lekpregede aktiviteter. Tilnærmingen om hva barna skal lære er fraværende både i temaet lek og læringsmiljø. Samlet sett fant de få koblinger fra begynneropplæringen til faglig innhold. Retningen som vektlegger hvem barnet er dominerer materialet (Bjørkvold et al., 2021, s. 13). Mitt prosjekt legger opp til undervisning som kombinerer faglig innhold og en forståelse av hvem barnet er. Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingskapittelet.

2.2 Bildebok

Bildebøker blir hyppigst lest for de yngste barna og har derfor en særstilling innenfor barnelitteraturen, som en viktig inngangsport til litteratur og lesing (Bjørvand, 2012, s. 69). I forskningsfeltet finnes det utallige definisjoner på hva en bildebok er. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på Marantz (1977) og Amundsen (2018) sine definisjoner. Marantz (1977, s. 148) bruker to kriterier for å beskrive bildebøker: Det må være en enhetlig fortelling, hvor teksten er uferdig uten illustrasjonene (Marantz, 1977, s. 148). I motsetning til denne definisjonen har Hallberg (1982, s. 164) definert bildebok som en bok med et eller flere bilder på hvert oppslag. Dette gir en videre definisjon, noe Amundsen (1999, s. 26) kritiserer fordi den mangler vektleggingen av verbalteksten. Amundsen (1999, s. 26) definerer bildebok som en bok der tekst og bilder sammen fremstiller et narrativt forløp, og som har ett eller flere bilder på hvert oppslag.

Nikolajeva og Scott (2006, s. 241) definerer paratekst som bøkens forside, tittel, tittelside og bakside. I 2006 kritiserte de at paratekster er blitt lite diskutert i forskningslitteraturen, fordi det er så viktig for leserens opplevelse av boka, og at paratekstene ofte har viktig informasjon som tilfører handlingen mening (Nikolajeva og Scott, 2006, s. 241). Mjør (2010, s. 2) skriver at paratekstene er så viktig for barnelitteraturen fordi bildebøkene bruker paratekstene mer systematisk og aktivt enn annen litteratur.

Altså er bildeboka en multimodal eller sammensatt tekst, fordi den kommuniserer gjennom flere modaliteter. Birkeland et al. (2018, s. 89) fremhever at bilde og verbaltekst er avhengige av hverandre for å få frem tematikken. Dette samspillet mellom tekst og bilde kalles ikonotekst. Dette samspillet gjør at barn kan få en dypere forståelse av bøkens innhold grunnet at bildene blir en støttende modalitet.

Nikolajeva (2014) skriver at bildebokas multimodalitet gir en spesiell mulighet for dypere innsikt og refleksjon. Ulike modaliteter har ulikt meningspotensiale, noe som blir kalt modal affordans. Modal affordans uttrykker noe om en modalitets begrensninger og muligheter når det gjelder hva som er mulig å kommunisere gjennom en modalitet (Kress og Van Leeuwen, 2006, s. 273). Illustrasjoners affordans innebærer blant annet at de er mer egnet til å skildre person enn verbaltekst, siden illustrasjoner er en visuell modalitet. I *Ollianna* gir illustrasjonene mulighet til å skildre karakterenes følelse på en annen måte enn det som kommer frem i teksten. Dersom forfatterens intensjon er å få frem den indre monologen til en karakter, har derimot skriften en bedre modal affordans. En kombinasjon av disse gir en god mulighet til å få innsikt i både karakterens følelser og indre monolog.

Nikolajeva og Scott (2006, s. 12) beskriver fem kategorier som viser forholdet mellom tekst og bilde i bildebøker. Den symmetriske bildeboka har tekst og bilde som samsvarer og skaper mening sammen. Bildebøker hvor ord og bilder utfyller hverandre er kompletterende. Om bøker hvor bildene forsterker og understøtter teksten, men som ikke er forståelig uten bildene brukes ekspanderende bildebok. Den kontrapunktiske bildeboka har tekst og bilde som står i et kontrapunktisk forhold til hverandre, hvor modalitetene ikke kan forstås uavhengig. Den motstridende bildeboka har tekst og bilde som forteller noe motsigende.

2.2.1 Bildebokas potensiale

Ved å utnytte bildebøkers potensiale på riktig måte kan det gi elevene et godt utbytte. Å bruke bildebøker i skolen kan gi de som ikke har utviklet leseferdigheter mulighet til å delta i større grad, grunnet bildenes viktige funksjon i bøkene. Dette gir elevene en felles opplevelse som de kan samle seg rundt, uavhengig av egne ferdigheter. Ifølge Nikolajeva og Scott (2006) bør arbeid med bildebøker inkludere en litterær samtale underveis og i etterkant av høytlesning. Forskning viser at kvalitetene ved bildebøker kan være med på å fremme dialog og vekke elevenes nysgjerrighet, som er avgjørende for å kunne gjennomføre en litterær samtale (Andersson-Bakken, Heggernes, Svanes og Tørnby, 2022, s. 5).

For en helklassesamtale som er med på å utvikle elevenes forståelse av teksten er lærerens spørsmålsstilling av stor betydning. Andersson-Bakken (2015, s. 24) skriver om viktigheten av at spørsmålene i den litterære samtalen hjelper elevene med å reflektere over teksten, slik at de kan trekke paralleller fra teksten og til egne livserfaringer. Altså er det lærerens oppgave å utnytte det potensialet bildeboka gir for læring. Andersson-Bakken (2015, s. 24) skriver at

det er diskutert at litteraturundervisning er viktig for elevers identitetsutvikling, men at lærere mangler kompetansen til å gjennomføre samtalene med hensiktsmessige spørsmål slik at elevene faktisk kan få dette utbyttet. En viktig del av den litterære samtalen er å stille oppfølgings spørsmål til elevenes innspill, og fortsette samtalen i den retningen elevene selv fører den (Andersson-Bakken, 2015, s. 24).

Det å bruke bildebøker i undervisning kan føre til kognitiv utvikling hos elever (Nikolajeva og Scott, 2006). Kognitiv litteraturteori omhandler flere begreper som kan brukes til å hjelpe oss med å forstå hva som skjer med leseren i et møte med litteratur. Kognitiv litteraturteori omhandler de mentale sidene ved lesing og forståelse av skjønnlitterære tekster (Stockwell, 2002). Et viktig begrep innenfor den kognitive litteraturteorien er skjemaer. Skjema er de forventningene og erfaringene leseren har fra før. Møter med tekst gjør at leseren får bekreftet eller utfordret sine skjema. Stockwell (Stockwell, 2002, s. 79) skriver om tre måter vi kan utvikle våre skjemaer på: Lære nye fakta, modifisering av fakta i skjemaet og utviklingen av nye skjema.

Mentalisering omhandler det å kunne forstå og sette seg inn i andre og egne tanker, følelser, behov, reaksjoner og motiver (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s. 1). Dette innebærer at å lese skjønnlitteratur utfordrer leserens evne til å forstå andre mennesker. Å bruke litteratur som inkluderer karakterer som identifiserer seg som LHBTQ+ i undervisningen på en aksepterende måte skaper et åpent rom hvor barn og lærere kan lære om kjønn- og seksualitetsmangfold (Beveridge, Murray og Gillard, 2022, s. 37). Det at elevene fra en ung alder får kunnskap om LHBTQ+ kan være med på å skape aksept for mennesker som definerer seg innenfor denne gruppen. Beveridge et al. (2022, s. 37) skriver at å gi elever muligheten til å utforske LHBTQ+ ved bruk av litteratur er fremmende for LHBTQ+ elevers helse og velferd.

For barns utvikling av empati kan bruken av bildebøker være effektivt (Nikolajeva, 2013, s. 249). Nikolajeva (2018, s. 114) beskriver «Theory of mind» som ferdigheten til å forstå hvordan andre individer tenker. Kümmerling-Meibauer og Meibauer (2017, s. 394) skriver at dette i stor grad omhandler empati for andres følelser. Nikolajevas (2013, s. 249) formening er at empati er en av de viktigste sosiale ferdighetene. Denne kompetansen er et nøkkelement for å forstå historier i bildebøker, siden de ofte viser interaksjoner hvor karakterene viser følelser, drømmer og intensjoner som driver handlingen videre både på det visuelle og tekstuelle planet (Kümmerling-Meibauer og Meibauer, 2017, s. 395). Når man ser på bilder, leter man etter tegn på følelser hos karakterene. Dette er akkurat slik vi gjør i det virkelige liv

når man prøver å sette seg inn i andres tanker (Nikolajeva, 2013, s. 251). For at elevene skal kunne fungere sammen i skolehverdagen er de sosiale ferdighetene til elevene essensielle, noe de kan utvikle gjennom å lese bildebøker.

Kritisk tenkning omhandler det å kunne bruke fornuften på en systematisk og undersøkende måte, altså det å kunne tenke selvstendig (Andersson-Bakken et al., 2022, s. 3). Elevers kritiske tenkning kan utvikles i møte med bildebøker, men da er lærerens spørsmål avgjørende for at dette skal finne sted. Det viktigste er at elevene lytter aktivt, kritisk evaluerer egne og andres innspill og at de får eierskap til temaene som tas opp (Andersson-Bakken et al., 2022, s. 4). I dagens samfunn har vi et bredt mangfold bestående av forskjellige mennesker. I denne sammenhengen kan kritisk tenkning trekkes til det å se ting fra andres perspektiver, for eksempel tanker om kjønn og legning.

2.2.2 Utfordrende og kontroversielle bildebøker

Kimmel og Hartsfield (2019, s. 336) beskriver kontroversiell litteratur som litteratur som har blitt utfordret eller sensurert på bakgrunn av innhold eller språk. Evans (2015, s. 5) mener at det ikke finnes definisjoner av utfordrende eller kontroversielle bildebøker som blir brukt i det akademiske feltet, mens Ommundsen (2017, s. 123) skriver at det å definere et tema som kontroversielt eller ikke, avhenger av tid og sted. Et tema som anses som kontroversielt i en kultur kan være uproblematisk i en annen. Dette understreker også Evans (2015) ved å skrive at det som er kontroversielt for en, trenger ikke være det for andre, og at forskjellige mennesker blir opprørt av forskjellige aspekter i forskjellige bøker. Derfor er det vanskelig å definere endelig hva som skal regnes som en utfordrende og kontroversielle bildebøker. Tidligere skrev jeg om opinionsundersøkelsen som viser at det fortsatt er mange i Norge som er negative holdninger til transpersoner. Dette kan tyde på at det å undervise om kjønns mangfold i begynneropplæringen kan bli sett på som kontroversielt av de med slike holdninger.

2.3 Utfordringer

Hunt (2009, s. 12) skriver at barnelitteratur er avgjørende for barns personlige utvikling. Til tross for de mulighetene bildebøker gir, hevder Ommundsen (2021, s. 99) at bildeboka er en lite utnyttet ressurs i den norske skolen. En mulig grunn til dette kan være at lærere har for lite kunnskap om fordelene bruken av bildebøker i undervisningen har. En annen grunn kan være

tidspresset lærerne i dagens skole opplever. I 3. klasse skal elevene gjennomføre nasjonale prøver. Lillejord, Børte og Nesje (2018, s. 14) hevder at slike tester styrer innholdet i dagens norske skole. Dette er begrunnet med at slike tester kan føre til at lærere velger tradisjonelle undervisningsformer fordi forventningene om gode testresultater skaper et press, noe som gir mindre tid til andre mer utforskende arbeidsmetoder, som å jobbe med et tema gjennom å bruke bildebøker.

En utfordring ved bruk av bildebøker er det å finne bøker som passer til elevgruppa og tematikken man ønsker å diskutere. Dersom elevgruppa ikke interesserer seg for boka, er det utfordrende å føre en god litterær samtale forover uten at elevene engasjerer seg og bidrar. Samtidig er det viktig å huske at alle elevgrupper er ulike, og det kan ta tid å bygge normer om at elevene diskuterer bøker ved å komme med egne tanker og refleksjoner. Dette gjør at elevene senere i skolegangen allerede har erfaring med å begrunne og diskutere egne og andres ståsted. Derfor er det viktig at elevene starter med det allerede i begynneropplæringen. Dessverre er det slik at samtaler om bildebøker ofte blir I.R.E styrt (Sipe, 2008, s. 39). Som Andersson-Bakken et al. (2022) skriver har bruken av bildebøker et stort læringspotensial dersom undervisningen blir gjennomført hensiktsmessig, noe som legger et press på at lærerne innehar nok kunnskap til å gjennomføre dette.

En annen utfordring knyttet til barnelitteratur med transpersoner er at de ofte blir mye fokus på å anerkjenne de utfordringene det er med å være en transperson. Landfald (2021) skriver at det er viktig at litteraturen viser et bilde av hvordan et bedre liv kan se ut. Hun fremhever også at bøker med transpersoner ofte er med på å opprettholde de heteronormative kjønnsrollene, ved at transgutter elsker fotball og transjenter går i prinsessekjole, noe Ollianna også gjør. I den norske barnelitteraturen har transpersoner blitt oftere inkludert de siste tjue årene (Landfald, 2021). Landfald (2021) skriver at i de siste årene har det skjedd en endring med stadig flere barnebøker som viser transpersoner. Samtidig viser studier fortsatt at det trengs flere barnebøker med karakterer som har et kjønnsmangfold, fordi dagens litteratur ofte skildrer et hvitt middelklassehjem (Landfald, 2021).

2.4 Normer i samfunnet

Normene vi har i samfunnet skaper forventninger til hvordan vi skal være, og forestillinger om hva som er negativt og positivt. Disse normene er barn i ung alder klar over, og om de ikke får kunnskap om normer kan de være med på å opprettholde normer som er utfordrende

for de som ikke passer inn i disse normene (Johnson, 2022). I skolen skal alle elever anerkjennes og få lov til å være seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Derfor er det viktig at lærere og elever har kunnskaper om de som bryter normene, og at lærerne normaliserer det å ikke passe inn i normene i samfunnet. Et av kompetansemålene elevene skal tilegne seg etter 4. trinn er å "samtale om identitet, mangfold og fellesskap og reflektere over hvordan det kan oppleves ikke å være del av fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette tyder på at det kan være hensiktsmessig å samtale om heteronormen i skolen.

Heteronormativitet er ifølge Almås, Jessen Og Berteussen (2021) «et uttrykk for at heteroseksualiteten betraktes som norm for seksualitet». Heteronormen innebærer også forventninger om at personer skal identifisere seg ved kjønnen de ble tildelt ved fødselen. (Almås et al., 2021). Ollianna bryter med heteronormen fordi hun ikke identifiserer seg med det kjønnen som hun fikk tildelt ved fødselen. Når Ollianna tar på seg en kjole og spør faren sin «Er jeg fin nå?» sier faren til moren «Han kan ikke gå sånn! / Ikke ute! / Ikke blant folk!» dette tyder på at faren synes det er vanskelig at Ollianna bryter med heteronormen, og at han ikke vil at andre skal se det.

Linhart skriver at for de som bryter med normene i samfunnet spiller normene en større del, enn for de som følger normene (Linhart, 2016, s. 177). Altså de som ikke passer inn i normene i samfunnet legger i større grad merke til at normene eksisterer. Et eksempel er at mennesker ofte automatisk tenker at et foreldrepar består av en kvinne og en mann. For de som ikke har en foreldre av hvert kjønn legger de i større grad merke til normene om noen sier «ta med det hjem til mamma og pappa». Ifølge NOU 2019:19 (s. 55) er de fleste mennesker og skolen med på å bygge opp under kjønnsstereotypene fordi kjønn er så grunnleggende i vårt samfunn. Derfor er det viktig at lærere er klar over hva heteronormen er, og kan bruke inkluderende språk slik at alle elever føler seg inkludert i undervisningen og på skolen (Beveridge et al., 2022, s. 36). Warin og Price skriver om hvilke muligheter lærere har til å utfordre kjønnsstereotyper. For å klare dette er en pedagogikk som fokuserer på språk, det fysiske miljøet og ressurser viktig (Warin og Price, 2019, s. 149). Dette tyder på at et inkluderende klasserom som ikke deles opp etter kjønn og bruker inkluderende bøker som illustrerer personer som bryter med heteronormen, er positivt for elevene.

Som lærer i begynneropplæringen har man en mulighet til å normalisere det å bryte med heteronormen. Lærere responderer på elevers utsagn i hverdagen, noe som kan ha stor påvirkningskraft i positiv forstand dersom man er observant på egen rolle og bruker inkluderende språk som kan brukes for å bryte normer og fordommer. Ifølge Kearns et al.

(2017, s. 6) er det mange lærere som er observante på kjønnsrollene i skolen som kan være skadelige for elever som ikke passer inn i heteronormen, men de er usikre på hvordan de skal utfordre dette.

Røthing (2020) skriver at det er et behov i skolen for å inkludere undervisning som utfordrer det heteronormative synet på seksualitet. Warin og Price (2019) fremhever at begynneropplæringen kan være signifikant for å bryte ned kjønnsstereotyper og anerkjenne transrettigheter. Beveridge et al. (2022, s. 36) skriver at mange tekster som tradisjonelt brukes i klasserommet inneholder heteroseksuelle og ciskjønnede karakterer og bilder, som gjør at LHBTQ+ elever ikke ser seg selv og egen familie representert. Dette er med på å opprettholde heteronormen. Lærere står i en posisjon med god mulighet til å utvikle elevenes tanker rundt kjønn, ved å benytte undervisning som inkluderer LHBTQ+ (Warin og Price, 2019). Beveridge et al. (2022, s. 37) skriver at det å ikke inkludere LHBTQ+ erfaringer i undervisningen kan føre til heteronormative fordommer, som kan føre til at barn får et inntrykk av at det å være en del av LHBTQ+ er negativt.

Ifølge Warin og Price (2019, s. 150) er transpersoners rettigheter i begynneropplæringen svært viktig grunnet den symbolske signifikansen som leder oss til å tenke, og praktisere på måter som utfordrer kjønnsnormene. Begynneropplæringen tilbyr en mulighet til å utfordre kjønnsstereotyper og tanker om at kjønn bare er binært, som kan føre til et samfunn som er mer imøtekommende for kjønns mangfold (Warin og Price, 2019, s. 151). Det å være bevisst på at transbarn eksisterer i skolen kan gjøre at lærere handler på måter som i større grad er inkluderende for alle barn, uansett kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk. Depalma (2016, s. 834) skriver at barnelitteratur som inkluderer LHBTQ+ -personer hjelper barn med å se mulighetene utover det heteronormative.

2.5 LHBTQ+

LHBTQ+ er som tidligere nevnt en forkortelse for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner, pluss andre som bryter med normer for kjønn og seksualitet. Det er flere styringsdokumenter for skolen som inneholder begrepet mangfold (A. C. B. Lund, 2018, s. 88). Identitet og kulturelt mangfold er et av opplæringens verdigrunnlag og en del av den overordnede delen av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Lund (2018) analyserer hvordan lærere forstår mangfoldsbegrepet, som er interessant for å vite hvordan lærere tar hensyn til mangfoldet i undervisningen. Lund (2018, s. 88) definerer mangfold som «elever med ulike meninger,

holdninger, etnisitet, religiøsitet, sosioøkonomisk bakgrunn, læreforutsetninger, interesser, væremåter, kjønn, legninger, utseende, opplevelser og erfaringer». Ifølge Lund (2018, s. 90) knytter lærere ofte mangfold til religion, språk og kultur. Dette kan føre til at undervisning om kjønns mangfold og seksualitet blir i mindre grad prioritert og heller kanskje glemt. Dette kan understreke viktigheten av at lærere blir bevisst på at mangfoldsbegrepet også innebærer LHBTQ+.

Barne-, ungdoms- og familiedirektorater (2023) skriver at begrepet «personer som bryter med normer for kjønn og seksualitet» er den mest presise og minst ekskluderende betegnelsen for denne gruppen. Derfor velger jeg å bruke denne definisjonen. Transpersoner har en kjønnsidentitet som er ulikt det kjønn som ble registrert ved fødsel (Lescher-Nuland og Van der Ros, 2021). Kjønnssinkongruens omhandler det å ha et manglende samsvar mellom det biologiske kjønn en er født med, og det opplevde kjønn skriver Benestad (2018). Noen transpersoner identifiserer seg som kvinner eller menn. Dette er binær transpersoner. Ikke-binære transpersoner identifiserer seg hverken som mann eller kvinne, eller både mann og kvinne, eller ikke noe kjønn overhodet (FRI, 2021).

The Trevor Project (2021) skriver at barn som identifiserer seg som LHBTQ+ er mer sannsynlig for å begå selvmord. Det å anerkjenne at LHBTQ+ barns har dårligere helse enn andre er ifølge Beveridge et al. (2022, s. 33) viktig for å støtte barna og deres familier ved å ha en inkluderende skole som er preget av respekt og inkludering. The Trevor Project (2021) skriver at det skoler kan gjøre for å forebygge LHBTQ+ barns helse er å undervise om utfordringer, men også positivt med innhold om LHBTQ+. De skriver at representasjon er viktig for å vise at man som samfunn anerkjenner barns seksualitet og kjønnsidentitet. Det å lese litteratur på skolen om personer som faller innenfor LHBTQ+ begrepet er viktig for å normalisere de som faller utenfor heteronormen. Det å ha lite kunnskap om andre mennesker kan føre til fordommer, noe lærere har en stor mulighet til å påvirke, og skape tolerante barn som inkluderer alle. Dersom lærere ikke snakker om LHBTQ+ i klasserommet vil elever oppleve en manglende støtte, og kan synes at det er utfordrende å passe inn på skolen (Beveridge et al., 2022, s. 33). Dette er en av grunnene til at det er viktig å lese bøker med karakterer som er en del av LHBTQ+ (Beveridge et al., 2022). Dette gir elevene mulighet til å spørre om ting de lurer på rundt temaet i et trygt rom hvor de får ordentlige svar. Dette kan føre til at de kanskje ikke stiller ubehagelige spørsmål eller kommer med uheldige kommentarer når de møter noen som er en del av LHBTQ+.

Warin og Price (2019, s. 149) skriver om viktigheten av at omsorgspersoner har kunnskap om transbarn, også før de står overfor en situasjon med et transbarn. Dersom lærere først tilegner seg kunnskap om LHBTQ+ etter at en av deres elever har kommet ut kan det føre til at elevene har følt seg lite inkludert i undervisningens innhold og oppbygging før dette. Dette kan tyde på at det er viktig at samtlige lærere innehar kunnskaper om LHBTQ+ og hvordan man kan gjennomføre en inkluderende undervisning i praksis som kan forebygge identitetsbasert mobbing.

2.6 Inkluderende undervisning

Inkluderende undervisning er et omfattende begrep som kan forstås på ulike måter.

Haug (2020) skriver at inkluderende undervisning omhandler at lærerne imøtekommer elever med ulike behov og forutsetninger, og hvor læringsaktivitetene fører til et sosialt og faglig læringsmiljø hvor alle føler seg anerkjent og verdsatt.

Ryan et al. (2013) sin forskning har vist at barn helt ned i 5 års-alderen har kunnskap om kjønnsstereotyper, og at det blir mer internalisert i barna når de blir utsatt for samfunnets oppfatning om «normal» kjønnsoppførsel. Samtidig blir også barn mer kritiske med alderen, som gjør at undervisning om kjønns mangfold i barneskolen kan være hensiktsmessig for å redusere stereotyper (Ryan, Patraw og Bednar, 2013, s. 87). Studien viser at ved å lære 3. og 4. klassinger om kjønns mangfold over tid hjalp deres forståelse vedrørende dette temaet. De fant ut at barneskoleelever er klare for slike temaer, spesielt når det foregår over tid (Ryan et al., 2013, s. 85). Disse elevene lærte å ha et kritisk blikk på de sosiale normene som er skapt rundt kjønn, og å tenke mer inkluderende om kjønnsuttrykk og identitet. I etterkant av dette tok elevene opp igjen sin kunnskap om temaet uten å bli oppmuntret til det, selv om det var fokus på andre temaer (Ryan et al., 2013, s. 86). Dette tyder på at elever som lærer om kjønnsnormer benytter kunnskapen de har lært ved senere anledninger, og blir mer observante på heteronormen i samfunnet.

En undersøkelse gjort på tredjeklassinger viste at ved bruk av litteratur hvor karakterene hadde kjønns mangfold, ble elevene mer villig til å forandre sin oppfatning av karakterer med utradisjonelle kjønnsroller, etter å ha jobbet med aktiviteter og hørt medelevers responser (Ryan et al., 2013). Altså det kan se ut som at det beste er å jobbe med mangfold over tid, og på ulike måter fordi elevene lærer mer av dette enn av en bestemt time om temaet (Ryan et al., 2013, s. 88). Dette kan tyde på at det er positivt å tidlig benytte inkluderende undervisning

om kjønns mangfold. Johnson skriver også at å inkludere LHBTQ+ i undervisningen over tid kan føre til større åpenhet og aksept blant lærere og elever (Johnson, 2022, s. 556)

Ubevisst har alle et syn på samfunnet og på mennesker, som henger sammen med våre grunnleggende verdier. Dette gjelder også læreres elevsyn, som påvirker valgene lærere tar i undervisningen (Fiskum, Myhre og Rosenlund, 2018, s. 35). Fiskum et al. (2018, s. 43) skriver at det er viktig at lærere er klar over eget verdisyn og hvordan det preger egen undervisning. Dette kan tyde på at dersom lærere ikke har kunnskaper om hvor viktig det er med en inkluderende undervisning, og de ikke er personlig opptatt av mangfold og har det som en av sine grunnverdier er det mindre sannsynlig at de har en inkluderende undervisning

Nilsen (2017) skriver om tre dimensjoner av inkludering. Den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved inkludering omhandler hvordan opplæringen er organisert, hvor vi i Norge har fellesskolen. Alle elever skal være en del av en klasse, uansett prestasjonsnivå eller utfordringer. Den sosiale dimensjonen fokuserer på at elevene skal lære å omgås og respektere hverandre. Her er det viktig å fokusere på elevens opplevelse av om de blir inkludert, og føler at de er en del av et positivt klassemiljø. Den faglig og kulturelle siden ved inkludering handler om i hvilken grad elevene opplever å være en del av det faglige fellesskapet (Nilsen, 2017, s. 26-28). For mitt prosjekt er den sosiale dimensjonen klart viktigst siden den omhandler elevens opplevelse av det sosiale fellesskapet. Beveridge et al. (2022) skriver at det at elevene er inkluderende overfor hverandre er spesielt viktig for de som faller utenfor heteronormen, fordi dette er noe som kan gjøre at man blir sosialt ekskludert og mobbet.

2.7 Identitetsbasert mobbing

Identitetsbasert mobbing omhandler mobbing som starter på grunn av en persons funksjonsevne, kjønnsidentitet, legning, kultur, språk, rase eller andre faktorer som er ulikt majoritetsbefolkningen (BUFDIR, 2022). Lærere som promoterer selvaksept hos kjønns mangfoldige studenter, og økt bevissthet hos alle studenter, fører til mindre stereotyper og forebygging av identitetsbasert mobbing og vold mot LHBTQ+ elever (Beveridge et al., 2022, s. 36).

Ifølge RSVT Vest (23.08.2021) er arbeidet med å forebygge og hindre mobbing selvmordsforebyggende. De skriver også at skolens innsats med antimobbearbeid vil redusere risikoen for at elever skal selvskade og utvikle selvmordstanker. Undersøkelsen til

Desai (2023, s. 15) viste at på skoler med pensum som inkluderte LHBTQ+ var det færre elever som opplevde negative kommentarer knyttet til kjønn og legning.

En annen faktor som kan være med på å forebygge mobbing er empati hos elevene (Zych, Farrington og Ttofi, 2019). Samtidig skriver de at det er utfordrende å vite noe om årsakssammenhengen mellom høy empati og mobbing, om barn med høy empati sjeldnere mobber, eller om mobbing fører til mindre empati. Altså kan det tyde på at inkludering og empati et potensial til å inkludere alle elever. Samtidig havner dette ansvaret i stor grad på læreres kompetanse og vilje til å ha en inkluderende undervisning.

Ryan, Patraw og Bednar (2013, s. 85) skriver at opplevelsene til transkjønnede i skolen er svært sjeldent inkludert, noe som sender ut et signal til transkjønnede elever om at det ikke er plass til de på skolen og i samfunnet. Ryan et al. (2013, s. 86) skriver om nødvendigheten av at flere lærere inkluderer undervisning som innebærer transkjønnede i begynneropplæringen. Ifølge Linhart er det ofte lærere som er motiverte eller selv ikke en del av heteronormen som ender opp med å ta ansvaret for inkludering av LHBTQ+ i skolen (Linhart, 2016). For lærere som går innunder heteronormen kan det være fristende å unngå temaer som er utfordrende fordi en kan kjenne på å ikke ha alle svarene, men som lærer er det viktig for de elevene det gjelder at det blir snakket om deres identiteter og uttrykk (Ryan et al., 2013, s. 85). Johnson (2022, s. 2) skriver at undersøkelser demonstrerer fordelene med inkludering av LHBTQ+ i undervisningen, fordi skeive elever da opplever bedre helse. Dette er et godt argument for at skoler bør inkludere LHBTQ+-perspektiver i undervisningen. Landfald (2021) skriver at bøker som *Olianna* hvor transpersonen opplever en lykkelig slutt og blir godkjent av andre kan virke som en moralsk rettesnor for den som leser, og samtidig gir håp til de som har en kjønnsidentitet som avviker fra normen.

2 Forskningsmetode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metodiske valg som er tatt for å øke studiens forskningskvalitet, gjennom å belyse studiens reliabilitet og validitet. Formålet er å gi innsikt i forskningsprosessen bak masteroppgaven. For å undersøke problemstillingen «Hvordan vil lærere jobbe med bildeboka Ollianna for å fremme inkluderende undervisning?» ser jeg det som naturlig og nødvendig å benytte kvalitativt intervju for å få en dypere innsikt i informantenes tanker.

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å få en dypest mulig innsikt i informantenes tanker er det mest hensiktsmessig å benytte intervju. Som intervjuform har jeg valgt semistrukturert metode. Det vil si at jeg utformet intervjuguide på forhånd, som ble brukt som støtte, men underveis hadde jeg mulighet til å bytte om på spørsmålene og stille oppfølgingsspørsmål (Dalland, 2020, s. 68). Det at jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis gjorde at jeg i større grad fikk innsikt i lærernes tanker gjennom å stille spørsmål jeg ikke hadde skrevet på forhånd. En slik åpen intervjusituasjon gir større sannsynlighet for å få spontane og levende svar ifølge Dalland (2020, s. 83). Det å følge opp det informantene sa gjorde at intervjuet ble mer flytende, som en vanlig samtale.

3.2 Intervjuguide

Etter at jeg bestemte tema og fant en midlertidig problemstilling begynte jeg tidlig å formulere en intervjuguide (vedlegg 1) som kunne belyse det jeg ønsket å undersøke. Intervjuguiden som er lagt ved oppgaven består av fire temaer som omhandler informantens erfaring, boka Ollianna, tanker og eventuell undervisning rundt den, og inkluderende undervisning. Ifølge Dalland (2020, s. 83) er det fornuftig å starte intervjuet med faktaorienterte spørsmål som er enkle for intervjuobjektet å besvare. Dette gjorde jeg ved å starte med spørsmål om informantenes utdanning og deres erfaring som lærere.

3.3 Forberedelser til intervjuet

Som en forberedelse til intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju. Dersom man som intervjuer har manglende erfaring i det å intervju kan man bli urolig for å ikke prestere, noe som kan påvirke kvaliteten (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg gjennomførte pilotintervju med

en medstudent som har undervisningskompetanse i begynneropplæring. Hun går også 5. året på lærerutdanningen og skriver master samtidig som meg. Det at jeg kjente intervjuobjektet fra før, ga meg mer ro til å fokusere på gjennomføringen av intervjuet. Da jeg gjennomførte pilotintervjuet fokuserte jeg på å gjøre det mest mulig likt som intervjuet blir i selve studien. Før vi startet gikk jeg gjennom informasjonsskrivet og fikk henne til å lese gjennom. Jeg fikk da signert samtykke til å ta lydopptak. Jeg brukte egen mobil til lydopptaket, og brukte samme program som med informantene. I intervjuet benyttet jeg intervjuguiden og stilte oppfølgingsspørsmål jeg ønsket svar på. Dette førte til at premissene var like som planlagt i de faktiske intervjuene. Underveis i intervjuet noterte jeg spørsmål som jeg ville endre, og spurte også intervjuobjektet underveis og etterpå om det var noen uklare spørsmål eller andre ting som hun mente burde endre på. Dette gjorde at jeg endret noen spørsmål i intervjuguiden og tilføyde noen nye.

I etterkant hørte jeg på lydopptaket før å høre hvordan jeg var i rollen som intervjuer. Jeg innså da at noen spørsmål som trengte å forandres på for at jeg skulle få svar på problemstillingen. Jeg endret da noen spørsmål, og la til flere «hvordan» og «kan du gi eksempler» etter spørsmålene. Mitt inntrykk er at pilotintervjuet førte til at intervjuguiden ble bedre, noe som kan føre til mer presise resultater av studien. Pilotintervjuet gjorde at jeg fikk testet omtrent hvor lang tid intervjuene tar, og min rolle som intervjuer som gjorde at jeg følte meg klar til å begynne med intervjuene.

Jeg deltok også min medstudent sitt pilotintervju, noe som ga meg erfaring i hvordan det føles å bli intervjuet. Dette ga meg også noen tanker om hvordan jeg ønsker å opptre ovenfor mine informanter.

Til å ta lydopptak brukte jeg Nettskjema Diktafon-appen, som jeg også brukte i de andre intervjuene senere. Dette gjorde at jeg fikk lært hvordan den fungerer, og fikk sjekket at alt fungerte som det skulle. Appen er koblet opp mot nettsiden nettskjema.no. Dette gir muligheten til å gjennomføre et lydopptak som kun jeg har adgang til via nettsiden. Appen gjør at opptakene blir direkte kryptert, og det ikke er mulig å spille de av i appen på den mobile enheten. For å høre opptakene må man logge inn på det passordbeskyttede området. Dette er med på å sikre informantenes anonymitet. Appen har også rutiner som gjør at dataene slettes etter prosjektets slutt.

3.4 Utvalg

Utvalget av informanter består av lærere som har hatt norskundervisning på 3. trinn. Jeg kom i kontakt med informantene gjennom Rosa Kompetanse og medstudenter som jobber på skole med noen de tenkte kunne passe til å delta i min studie. Utvalget ble valgt utfra praktiske årsaker. Alle holder til i Oslo-området, noe som var viktig for å kunne gjennomføre intervjuene fysisk. Dette ga informantene mulighet til å bli i boka underveis i intervjuet, noe jeg opplevde som viktig for deres refleksjoner rundt boka. Dette er også gjort for å få bedre flyt i samtalen, og for å få større mulighet til å observere informantenes kroppsspråk, som blir mer utfordrende dersom intervjuene gjennomføres digitalt. Informantene er bevisst valgt med et språk i alder for å kunne observere om det er tydelig forskjell. Alle tre jobber på forskjellige skoler.

Informant	Kristine	Mia	Zara
Skoleerfaring	37 år	20 år	8 år
Utdanning	2-årig lærerutdanning. Har videreutdanning innenfor flere fag.	Master i nordisk språk og litteratur.	4-årig grunnskolelærerutdanning. Har utdanning i norsk, matematikk, engelsk og samfunnsfag.
Nåværende stilling	Kontaktlærer på 1. trinn.	Biblioteklærer for 1.-7. trinn.	Kontaktlærer på 2. trinn.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Før vi startet med intervjuet, redegjorde jeg for samtykkeskjemaet som informantene leste og skrev under. De fikk informasjon om at det kun er jeg som skal høre på lydopptakene. Før jeg startet lydopptaket spesifiserte jeg at de måtte unngå navn på elever, egen kjønnsidentitet og legning, og å anonymisere dersom de skulle fortelle om hendelser med enkeltelever. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser for å minske den asymmetriske maktrelasjonen som oppstår i et forskningsintervju grunnet intervjuers kunnskaper om temaet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 52).

Før intervjuene startet, leste informantene gjennom *Ollianna* slik at de hadde den friskt i minne. Ingen av de hadde lest boka før dette. Før jeg satte i gang lydopptaket la jeg telefonen

til siden for meg slik at den ikke ble i fokus for informantene. Det å bruke lydopptak gjorde at jeg i større grad fikk fokusert på å være til stede og stille gode oppfølgingsspørsmål.

Underveis i intervjuene fulgte jeg ikke intervjuguiden slavisk, da to av informantene snakket mye selvgående uten at jeg spurte. I det siste intervjuet ble intervjuguiden fulgt i større grad. Underveis var jeg nøye med å gi informantene god tid til å tenke på spørsmålene og å prøve å få frem mest mulig data. Avslutningsvis spurte jeg om de hadde noe å tilføye for å være sikker på at de ikke satt inne med informasjon de ikke fikk sagt. Jeg hadde intervjuguiden på ark, hvor jeg også noterte om det var noe jeg tenkte var spesielt viktig som ikke kom til å vises like godt på lydopptaket, da kroppsspråk, tonefall eller spesifikke poeng informanten kom med. Jeg synes også dette fungerte godt slik at samtalen ble mer flytende ved at jeg fikk noe annet å fokusere på enn bare informanten.

3.6 Etterarbeid av intervju

Transkripsjon er en omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 210). Straks etter hvert intervju startet jeg med transkriberingen. Dette ble gjort for å huske best mulig de inntrykkene som ikke er tydelige på lydopptaket. Intervjuene varte rundt 30 minutter hver. Jeg brukte metoden bearbeidet tekst som innebærer å dele teksten inn i setninger, og å fjerne overflødige ord som ikke tilfører mening (Dalland, 2020, s. 96). Under arbeidet med analysen innså jeg at jeg ville ha direkte sitat fra informantene, så da transkriberte jeg intervjuene på nytt. Dette opplevde jeg som positivt, da det var en stund siden intervjuene ble gjennomført, så jeg fikk mange nye tanker om ting jeg ville ha med etter å ha hørt gjennom de nøye på nytt. Lydopptaket er brukt for å sikre at informantenes svar blir sitert riktig. Samtidig vil det fortsatt være muligheter for at de blir feiltolket, fordi under transkriberingen må jeg tolke det informantene sier (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211). Etter den siste transkriberingen hørt jeg gjennom intervjuene mens jeg leste transkriberingen for å sikre at alt var skrevet korrekt.

3.7 Forskningsetikk

I forkant av datainnsamlingen sendte jeg søknad til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) om godkjenning av prosjektet ettersom min forskning innebærer håndtering av personopplysninger. NSD godkjente prosjektet (vedlegg 2). Jeg har fulgt deres retningslinjer angående samtykke til deltakelse, konfidensialitet og lagring av data. Jeg

utarbeidet også et informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 3) til informantene, hvor det ble informert om at det er frivillig å delta i studien, at de kan trekke seg når som helst og om lydopptakets oppbevaring og sletting. Samtykkeerklæringen sikrer at informanten samtykker til å delta i forskningsprosjektet og at de har forstått hva deltagelsen innebærer. Jeg har gjort flere tiltak for å sikre personvernet og ivareta anonymiteten til informantene. Det er ikke skrevet ned noe som kan identifisere informantene og dataene er lagret på en forsvarlig måte i henhold til NSD sine retningslinjer.

Før jeg søkte til NSD fylte jeg ut en risikoanalyse som inneholder hvilke trusler knyttet til datainnsamlingen som kan forekomme. Dette var for meg viktig for å bli bevisst hvilke trusler som kan finnes mot studien, og hvilke forebyggende tiltak som må settes i gang. Dette er viktig for å sikre informantenes personvern og anonymitet. Etter prosjektets slutt kommer jeg til å slette lydopptakene og transkriberingene for å best mulig ivareta informantenes anonymitet.

Av hensyn til informantene er det viktig å fremstille de på en god måte. Dalland (2020) skriver at forskningsetikk handler om å ta hensyn til personvernet og å sikre at deltagerne unngår skade eller unødvendige belastninger (Dalland, 2020, s. 168). Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å utelate noen av svarene til informantene som mulig kan tolkes negativt.

3.8 Reliabilitet og validitet

Dalland (2020, s. 58) skriver at reliabilitet handler om hvorvidt arbeidet er til å stole på. Reliabiliteten til oppgaven handler om resultatenes troverdighet og konsistens (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrke dataenes pålitelighet har jeg beskrevet fremgangsmåten så eksplisitt som mulig. I intervjuforskningen stilles det ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211). Her er det viktig å være klar over egen subjektivitet som forsker. Som tidligere nevnt kjente ikke jeg informantene på forhånd, noe som er med på å øke forskningsmaterialets reliabilitet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) sier at det å reflektere hvordan man som forsker kan påvirke resultatene knyttes til reliabiliteten. Lydopptakene er hørt igjennom flere ganger for å korrigere eventuelle feil. Dette øker også reliabiliteten til studien.. Intervjuguiden er vedlagt, noe som gir andre mulighet til å etterprøve svarene fra studien.

Validiteten til studien handler i stor grad om hvor vidt spørsmålene jeg stilte informantene egner seg til å svare på problemstillingen. Min oppfatning er at jeg i stor grad fikk svar på det

jeg ønsket å få ut av informantene ved å stille mine spørsmål fra intervjuguiden. Samtidig ser jeg i ettertid at det er noen spørsmål jeg ville endret og lagt til. Dette påvirker ikke reliabiliteten, men i større grad validiteten til forskningen.

I arbeidet med analysen har jeg reflektert over hva som kunne vært gjort annerledes. Jeg innser at jeg burde spurt flere oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Jeg stilte informantene spørsmålet «Tror du at å lese *Ollianna* med elever kan forebygge identitetsbasert mobbing?». I ettertid ser jeg at det hadde vært bedre å spørre de om hva tenker kan gjøres for å forebygge istedenfor. Et slikt lukket spørsmål gir informantene lite rom til å svare nei. Jeg skulle også ønske at jeg stilte mer konkrete spørsmål som jeg fulgte opp i større grad. Selv om jeg i forkant gjennomførte pilotintervju og endret intervjuguiden etter det er et det fortsatt rom for forbedringspotensialet. Jeg føler at jeg var godt forberedt før intervjuene, men ble likevel nervøs og det preger datamaterialet at jeg ikke spurte mer rundt informantenes svar.

Underveis i arbeidet er det mange spørsmål og temaer jeg skulle ønske at jeg hadde spurt informantene om, men det ble det dessverre ikke tid og plass til i denne omgang. I ettertid ser jeg at det hadde vært interessant å spørre informantene om de tidligere har brukt kontroversielle bøker i undervisningen, og om de har undervist om kontroversielle temaer i begynneropplæringen.

Ettersom det er 3 lærere som har deltatt i forskningen, er ikke deres svar generaliserbare for resten av norsklærere i Norge. Det er likevel interessant å få et innblikk i hvilke tanker og meninger som finnes i dagens norske skole. Ved å definere validitet som om dataene reflekterer det man ønsker å finne ut, kan det diskuteres om disse dataene er valide (Kvale og Brinkmann, 2015).

3 Analyse

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for prosessen i analysen av datamaterialet. Målet med prosjektet er å finne svar på problemstillingen: «Hvordan vil lærere jobbe med bildeboka *Ollianna* for å fremme inkluderende undervisning?» Kapitlet svarer på problemstillingen ved å presentere analyse og resultater av intervjuene. Jeg har analysert materialet med hjelp av tematisk analyse (Braun og Clarke, 2006, s. 79) som omhandler å identifisere og analysere tema innenfor et datasett. Tematisk analyse er en induktiv tilnærming for å analysere datamateriale. Dette vil si at analysen er datadrevet, da den ikke tar utgangspunkt i teorien (Braun og Clarke, 2006, s. 83). Samtidig er det viktig å anerkjenne at jeg har lest teori om temaet i forkant av intervjuene og analysen, som kan påvirke min analyse. Jeg har valgt tematisk analyse fordi det er fleksibelt, og overkommelig for en lite erfaren forsker (Braun og Clarke, 2006, s. 97). Braun og Clarke (2006) fremhever viktigheten av å presentere hvordan analysen og rapporteringen er blitt gjennomført. Arbeidet med analysen tar utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006) 6 faser. Fasene er blitt fulgt, men som Braun og Clarke (2006, s. 86) presiserer er det hensiktsmessig å jobbe dynamisk ved å gå frem og tilbake for å gjøre endringer for å få best mulig analyse, noe jeg har gjort underveis i arbeidet med analysen.

4.1 Analysens fremgangsmåte

Fase 1: Bli kjent med dataene

Den første fasen omhandler å gjøre seg kjent med datamaterialene, noe som ifølge Braun og Clarke (2006, s. 86) legger grunnmuren for resten av analysen. Som nevnt i metodedelen transkriberte jeg intervjuene så fort som mulig etter gjennomføring, og hørte gjennom lydopptakene flere ganger. Braun og Clark (2006, s. 88) skriver at dette er viktig for å sikre at de blir transkribert korrekt. Dette gjorde at jeg ble godt kjent med datamaterialet og allerede da fikk noen tanker om hvilke temaer jeg ville bruke videre.

Fase 2: Kategorisering og koding

Det andre fasen omhandler å fremheve viktige poeng i datamaterialet. Jeg kodet hele datamaterialet for hånd. Jeg tok i første runde utgangspunkt i spørsmålet «Hva handler dette om?». Kategoriene mine ble blant annet skrevet slik: «foreldresamarbeid», «planlegging», «kontroversiell». Se tabell for eksempler på kodingen.

Informant	Datamateriale	Kodet for
Kristine	Kan heller diskutere det når de er eldre og forstår tematikken bedre.. i tredje klasse kan de misforstå litt erte hverandre litt kanskje heller ta ut et bit av boka for å starte temaet og noen sider for å beskrive følelser men jeg hadde ikke tatt .. den liksom det ville jeg ikke turt.	Hensyn til barna
Mia	Aller først ville jeg ha snakket med lærerne og sagt «vi skal ha om dette, er det noen i klassen dere vet om eller tror dere de er innenfor dette?» det ville jeg gjort bare for å sjekke og det gjør jeg med andre slike bøker innenfor vanskelige temaer.. jeg kjenner elevene men når det går på vold og sinne og sånne ting har ikke jeg oversikt over så da spør jeg om det er noen de tror at dette kan bli vanskelig for.	Planlegging Utfordrende tema
Zara	At vi skal tilpasse slik at alle både svake sterke.. i alle mulige fasetter av klassen skal ha mulighet til å delta i undervisningen man legger opp til.. om det gjelder språk ferdigheter interesser.. ja jeg tenker at det er min jobb å sørge for at alle blir inkludert.. det er ikke elevenes jobb å sørge for at de tilpasser seg sånn at de er med i undervisningen.	Inkluderende undervisning Kultur og språk

Jeg gjennomførte kodingen flere ganger for å forsikre meg og at alle dataene fikk like mye oppmerksomhet (Braun og Clarke, 2006, s. 89), da jeg følte at det ble enklere å kode utover i datamaterialet ettersom jeg fikk mer erfaring.

Fase 3: Lete etter kategorier

Etter å ha kodet dataene, sorterte jeg de relevante kodene som hadde fellestrekk i overordnede kategorier. Det er viktig at analysen tar utgangspunkt i problemstillingen, for å finne innhold som faktisk er relevant for oppgaven, noe jeg fokuserte på i denne prosessen ved å ha problemstillingen tilgjengelig og å lese over den ofte (Braun og Clarke, 2006). Dette er hensiktsmessig for å sikre at analysen faktisk er hensiktsmessig for prosjektet. I arbeidet med

kategoriene skrev jeg kodene på fargekodede lapper som jeg flyttet rundt, til jeg var fornøyd med sammensetningene. Noen av kodene fant jeg ingen naturlig plassering til, så de ble plassert under kategorien «annet».

Fase 4: Vurdere kategoriene

Etter å ha landet på noen kategorier gikk jeg gjennom de for å se om de hadde tilstrekkelig støtte til å kunne kalles en kategori, og hvilke kategorier som ikke hadde nok støtte i datamaterialet. Dette gjorde jeg for å være sikker på at alle kategoriene er relevante for oppgaven, og at informantene ga meg nok materiale til å faktisk kunne bruke dette videre og knytte det til teori (Braun og Clarke, 2006, s. 91). Her endte jeg opp med å fjerne to kategorier grunnet at de ikke hadde nok støtte i dataene, og at jeg ikke så de som relevante for den retningen jeg vil at oppgaven skal ta. I denne fasen gjennomgikk jeg kategoriene og sjekket at de henger sammen med kodene og datasettet. Jeg gjorde dette ved å lese gjennom transkriberingene på nytt, samtidig som jeg vurderte kodene og temaene. Etter dette lagde jeg et kart over temaene for å få oversikt, og å se at ingen temaer var for like.

Fase 5: Definere og navngi kategoriene

Denne fasen omhandler å definere og gi passende navn til kategoriene (Braun og Clarke, 2006, s. 92). Jeg er opptatt av at navnene skal være presise, men også være interessante for leseren. Jeg jobbet med navnene ved å finne sitater fra datamaterialet som kunne bekrefte, men også problematisere kategorien. Under denne fasen noterte jeg tanker om hva kategoriene skal inneholde og hvilken teori jeg tenker er relevant. Etter fase 5 er det kun produksjonen av selve analysen som var gjenværende.

Fase 6: Produsere rapporten

I denne fasen foregår skrivingen av analysen som jeg har arbeidet mot gjennom de fem foregående fasene. Resultatene av analysen er beskrevet i neste kapittel. Et av målene med rapporten er å vise studiens validitet. Braun og Clarke (2006, s. 93) trekker frem viktigheten av å overbevise leseren om validiteten og verdien av analysen. Rapporten skal gi leseren er helhetlig beskrivelse av dataene og sette de opp mot eksisterende litteratur. Den ferdige analysen med tilhørende rapport er presentasjonen av temaene og drøfting av disse i lys av teori og problemstillingen.

4 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene av den tematiske analysen. Kategoriene jeg utarbeidet i analysen legger føringene for presentasjonen i dette kapitlet. Her vil jeg besvare forskningsspørsmålene: «Hva tenker lærerne om å bruke boka i undervisning på 3. trinn?» og «Hvilket utbytte tenker lærerne elever kan få av å lese boka *Ollianna*?».

5.1 Elevers utbytte av lesingen

Flere av informantene hevder at å lese *Ollianna* med elever har mulighet til å lære dem empati og toleranse for andre. Mia forklarer hva hun tenker at elevene lærer av denne boka og litteratur generelt slik:

«Jeg er ikke så opptatt av å måle kunnskap når det gjelder litteratur men mer det menneskelige å utvikle fantasi og empati (...) det å forholde seg til en historie gjør at du utvikler sider (...) okei vi kan ikke måle de men vi har søren meg bruk for de i samfunnet».

Dette viser at Mia vektlegger det mellommenneskelige utbyttet elevene har, i større grad enn det faglige. Hun snakker videre i intervjuet at hun mener at litteratur er forebyggende mot mobbing, og at det å lese litteratur er demokratibyggende. Mia sier: «Det aller viktigste er å utvikle empati og da er det mindre sjans for at du mobber». Tidligere i intervjuet sier hun også at elevene lærer empati ved at de blir tvunget til å ta en annens perspektiv. Jeg tolker det slik at Mia har stor tro på det mellommenneskelige utbyttet litteratur kan tilby elevene.

Kristines oppfatning er at elever lærer om at alle mennesker er forskjellige, noe jeg vil definere som mangfold. Hun sier at elevene kan lære at «vi er forskjellige og det må vi ta inn i hverdagen vår.. vi kan ikke mobbe de eller se rart på de selv om de er annerledes». Dette tolker jeg som at hun mener at å lese *Ollianna* i undervisningen kan forebygge identitetsbasert mobbing.

Zara sier at elevene lærer «annerledeshet og det å tørre å være seg selv (...) kan gro utover til mye annet som ikke bare har med kjønn og identitet men det kan være mye annet (...) håper den kan skape mer toleranse». Jeg tolker det slik at hun er opptatt av at elevene lærer om kjønns mangfold med boka, men at boka har mer enn «bare» det å tilby.

Jeg spurte informantene om de tror at å lese *Ollianna* i undervisningen kan være med på å forebygge identitetsbasert mobbing i skolen. Kristine mener at boka kan gjøre det fordi elevene lærer at de er forskjellige og at alle skal respekteres «enten om det er hudfargen din eller tankene dine eller oppførselen din så har vi ikke lov å mobbe de (...) men vi har lov til å spørre». Hun vektlegger i stor grad åpenhet og at det er viktig å ufarliggjøre at alle er forskjellige. Zara mener også at boka kan være med på å forebygge identitetsbasert mobbing. Hun vektlegger det at elevene får møte mangfold så tidlig som mulig slik at det blir normalisert. Zara er opptatt av å benytte mulighetene som kommer naturlig til å snakke om skeive og kjønns mangfold. Tidligere i uken da jeg intervjuet Zara, hadde de snakket om dragartisten Skrellex som opptrådte i Melodi Gran Prix. De snakket om at han er en mann som liker å kle seg i feminine klær og bruke sminke. Jeg tolker det slik at Mia er opptatt av å normalisere ulike kjønnsuttrykk.

Mia er den eneste som eksplisitt nevner at boka kan lære elever som ikke passer inn i kjønnsnormen noe om dem selv. Hun sier senere at «på denne skolen er (...) helt sikkert noen som ikke tør, eller ikke vet.. for det er ikke så lett å vite hva det er.. du vet at du føler deg annerledes og det er ikke så lett å vite hvorfor». Mia sier at det å lese denne boka er viktig selv om det ikke kommer fram en elev og forteller om at de kjenner på det samme som Olianna gjør, eller har en far som er som faren til Olianna. Hun sier at det viktigste er de som føler seg alene med disse tankene, og da kan se at det også er andre som har det vanskelig med egne tanker eller i hjemmet. Mia mener at man kan lese *Ollianna* i klasserommet for å kartlegge elevers kompetanse og holdninger til transkjønnede. Hun sier at dersom det kommer frem negative holdninger, får hun da informasjon om at dette temaet må det jobbes enda mer med videre.

Felles for informantene her er at de vektlegger at elevene lærer empati, medborgerskap og toleranse. Det er bare en lærer som trekker spesifikt frem at elevene kan lære om kjønns mangfold. Ingen av lærerne nevner fagspesifikke kunnskaper som noe elevene kan lære av høytlesning.

5.2 Inkluderende undervisning

Jeg spurte informantene «Hva legger du i begrepet inkluderende undervisning?». Jeg valgte dette spørsmålet for å få innsikt i hva de tenker begrepet inneholder, og for å se om de koblet inkluderende undervisning til *Ollianna*.

Det som var felles for deres svar er at de i stor grad fokuserte på funksjonsevne og elever med funksjonsvariasjoners mulighet til å delta i undervisningen. Kristine sier at inkluderende undervisning handler om at «vi inkluderer og lytter like mye til hinduismen og buddhismen og deres levereregler som våre levereregler». Min oppfatning av dette er at hun tenker på kultur som det viktigste for at elever skal føle seg inkluderte.

Zara sier at inkluderende undervisningen omhandler «å tilpasse slik at alle både svake og sterke (...) skal ha mulighet til å delta i undervisningen». Videre sier hun at det er lærerens jobb å tilpasse undervisningen slik at alle blir inkludert, uansett om det gjelder språk, ferdigheter eller interesser. Zara vektlegger i større grad tilpasset opplæring som fokuserer på elevenes faglige ferdigheter.

Mia fokuserer i større grad på viktigheten av inkluderende språk, og at de på skolen ikke har kjønnsdelte toalett slik at ingen skal synes det er utfordrende å velge hvor de skal gå. På biblioteket er det heller ikke delt opp i bøker etter kjønn. Hun bruker ikke å dele opp elevene i kjønn, men sier at de ofte gjør det selv. Mia sier at hun streber etter å bruke inkluderende språk og er opptatt av å ikke definere noe som gutte- eller jenteting. Jeg tolker det som at hun jobber med å være inkluderende ved å ikke ha et heteronormativt klasserom.

Jeg spurte informantene om de vanligvis deler opp klassen etter kjønn. Kristine har lekegrupper i sin klasse, hvor gruppene er noen ganger blandet og andre ganger delt opp i kjønn. Dette sier også Zara at hun bruker å gjøre. Samtidig sier at hun benytter kjønnsdelte grupper så lite som mulig, men noen ganger kjønnsdelte lekegrupper for å bedre det sosiale miljøet i klassen. Kristine sin klasse har gutte- og jenterekke når klassen stiller opp hver morgen og etter friminuttene, noe hun begrunner med at det er praktisk. På Kristines skole er det kjønnsdelte toalett, mens på Zaras skole er det felles toalett.

Alle tre informantene sier at de ikke har fokusert mye på å bruke inkluderende språk i klasserommet, men Mia understreker at hun prøver å gjøre det. Jeg spurte informantene hvilken betegnelse de bruker på elevenes foresatte. Zara bruker «mamma og pappa» og begrunner det med at hun vet at alle elevene har en mor og en far. Kristine sier «de hjemme» men har ikke reflektert noe rundt hvorfor hun gjør det. Mia sier «de voksne hjemme» og begrunner det med at mange barn ikke lever i en A4-familie med en mor og en far.

Ingen av informantene koblet inkluderende undervisning til *Ollianna*. Min oppfatning er at lærerne fokuserer på forskjellige temaer innenfor inkluderende undervisning, og at deres oppfatninger til sammen utgjør en tilfredsstillende forståelse av begrepet.

5.3 Planlegging og gjennomføring

Samtlige lærere understreket viktigheten av planleggingen dersom de skulle brukt *Olianna* i undervisningen på barnetrinnet. Alle tre lærerne sier at de i hovedsak bruker skjerm når de leser en bok som en del av undervisningen i et tema, så det å ta bilder av sidene i boka er en del av planleggingen. Alle lærerne gir uttrykk for at de ville planlagt hvilke spørsmål de ville stilt elevene dersom de skulle gjennomført lesing med *Olianna*. Alle vektlegger også at de ville ha hatt lesestopp med spørsmål underveis.

Mia sier at hun ville skrevet ned spørsmål til elevene som brukes under og etter lesingen. Hun ville spurt elevene «Hva betyr det at pappa er blå? Hvorfor skriver de det? Hva betyr hull i magen? Hva betyr gutten min, jenta di? Hvorfor er hun lei seg?». Hun understreker også at «kunsten er å stille spørsmål som åpner for dialog uten å lede de for mye». Alle spørsmålene Zara sier at hun ville brukt spørsmål som «Hvilken farge er *Olianna* og foreldrene? Hvorfor liker ikke pappaen at *Olianna* bruker kjole?». Mia sier at hun ville spurt elevene «Er det sånn at alle er jenter eller gutter?» for å kartlegge elevenes kunnskaper og holdninger.

Mia trekker frem at hun alltid bruker å fortelle elevene i forkant av lesing at de når som helst kan komme med spørsmål og tanker rundt boka underveis i lesingen. Hun understreker at det er viktig at elevene får mulighet til å stille spørsmål slik at de forstår teksten. Hun sier at det å lese en bok som «tar opp temaer som er litt store da.. om livet.. er den samme oppskriften». Hun henviser da til hvordan hun gjennomfører lesingen med at elevene får komme med innspill og spørsmål, noe hun alltid gjør ved lesing av utfordrende bøker. Kristine ville brukt et strengere regime: «Elevene er stille under lesingen og kan kommentere etterpå eller ved lesestopp». Kristine og Zara sier at de i liten grad gir elevene mulighet til å diskutere bøkene underveis eller etterpå da dette ofte foregår i spising og elevene trenger ro for å få tid til å spise.

Siden Mia i dag er biblioteklærer, sier hun at hun ville snakket med kontaktlærer i den klassen hun skulle formidlet boka til i forkant av lesingen. Hun ville spurt om det er noen barn som de vet eller tror kan være kjønns mangfoldig. Dette begrunner hun med at hun da kan følge ekstra godt med på de elevene dersom det er vanskelig å se og snakke om boka. Det å snakke med kontaktlæreren mener hun er viktig for å forberede de på «eventuelle etterdønninger i klasserommet». Hun understreker viktigheten av å være godt forberedt før lesingen av en slik bok: «Hvis du er litt uforberedt en dag så tar du ikke bare en Gro Dahle bok for det går ikke

(...) du må vite hva du gjør og være godt forberedt når du skal presentere». Med dette tolker jeg at hun mener at det trengs mer planlegging og forberedelse for å lese en utfordrende bok som hun definerer Ollianna som, enn en annen bildebok som ikke tar opp eksistensielle temaer.

Kristine sier at hun ikke ville lest Ollianna i sin helhet for 3. klassinger, fordi hun mener at det er for tidlig og at de heller kan diskutere rundt kjønns mangfold når elevene er eldre. Hun sier:

«Jeg tror det blir kjedelig å høre på.. og mye følelser som er skrevet inn i boken som de kan bli engstelige.. for at de kjenner på disse følelsene.. jeg tror det er lettere å snakke om de følelsene når de får komme med følelsene deres om temaet».

Altså tolker jeg det slik at hun vil vente med å ta opp temaet om kjønns mangfold til elevene selv begynner å snakke om det. Samtidig sier hun at hun kunne vist fram noen sider for elevene på tredje trinn og snakket om dem og beskrevet følelser.

5.4 Hjem-skole samarbeid

Et gjennomgående tema i datamaterialet er elevers foresatte og deres eventuelle reaksjoner dersom lærerne hadde gjennomført et undervisningsopplegg med boka Olianna.

Jeg spurte informantene om de trodde at de ville fått reaksjoner av de foresatte dersom de brukte boka i undervisningen. Alle tre hadde forskjellige meninger om hvordan de ville forholdt seg til foresatte. Zara hadde gitt foreldrene beskjed etter undervisningen for å unngå at noen holder barna hjemme for å slippe denne undervisningen. Når de snakker om utfordrende temaer bruker hun å informere foreldrene i etterkant om hva de har hatt om og at det derfor kan komme spørsmål og tanker om dette fra barna. «Det har bare kommet positive tilbakemeldinger på dette» sier hun. Mia sier at hun som nyutdannet syntes det var utfordrende å forholde seg til foreldre som er kritiske til undervisningen, men at hun nå står tryggere i egen rolle:

«Etter 20 år blir man trygg på det man driver med og vet at det vi gjør både er innenfor Opplæringslova og alt vi står for og det bryter ingen regler (...) da ville jeg svart at hva du lærer ditt barn hjemme det kan ikke jeg bestemme, men her på skolen lærer vi om alle mennesker».

Dette tolker jeg som at hun er klar over at noen foreldre kan reagere, men at det ikke påvirker hvordan hun underviser og hvilke temaer hun velger å snakke om. Når jeg spør om skole-

hjem samarbeidet og foreldres reaksjoner sier Mia senere at det er «vi voksne som driver å tuller med fordommer.. skjelver og er livredde for at de skal reagere men barn bryr seg ikke.. hvis vi har samtale først problematiserer man ting som ikke er et problem». Med dette tolker jeg at Mia mener det er mest hensiktsmessig å ikke si noe om hovedkarakterens kjønn og utfordringer fordi det legger opp til at dette er et problematisk tema. Hun sier at hun heller vil ha en samtale i etterkant av lesingen.

Kristine forteller at hun ville informert foreldrene på forhånd om at nå skal vi ha dette temaet i noen uker og lagt rammer rundt slik at «(...) foreldrene ikke blir redde og tror jeg skal ta den store verdidebatten». Hun tror det kunne kommet noen reaksjoner, ved at foresatte hadde tenkt på om temaet er nødvendig og om det er for tidlig, men hun tror ikke at noen hadde nektet at deres barn skulle lært om det og tatt barnet ut av undervisningen. Samtidig sier hun «De fleste hadde tenkt ja så flott da slipper vi». Jeg tolker det som at Kristine forventer at det hadde kommet negative reaksjoner dersom hun hadde lest *Ollianna* i 3. klasse.

5.5 Utfordrende og kontroversiell bildebok

Jeg spurte informantene om de synes *Ollianna* er en utfordrende bildebok, og deretter om den er kontroversiell. Kristine mener at boka er utfordrende, men ikke kontroversiell fordi «det er et tema vi må ta opp». Hun sier også at hun har tro på at Gro Dahle som forfatter har lagd en bok som «ikke skaper mer debatt enn det temaet egentlig gjør i seg selv». Videre sier hun at temaet om kjønns mangfold kan være kontroversielt, men at det må man som lærer klare å stå i. Zara mener også at boka er utfordrende, ikke fordi den provoserer, men fra et lærerstandpunkt fordi det er utfordrende å undervise i et såpass «uutprøvd tema fordi det er helt nytt i lærerløpet og .. så er det nok utfordrende å skjønne hvorfor barna skal lære og hvorfor det er viktig å lære om det...». Hun understreker viktigheten av at lærere setter seg inn i temaet før de starter undervisningen. Om boka er kontroversiell sier Zara at «noen vil kanskje si det (...) men jeg synes det er bra at det har kommet fram en sånn bok». Senere sier hun:

«Jeg er nok ikke av den oppfatningen at man skal pushe på alt som har med ehh seksualitet og kjønn på ungene med en gang.. men at de skal være opplyst om det på en nøytral måte slik at de vet dette finns det synes jeg er viktig».

Zara forteller at hun tidligere har brukt en bildebok som hun definerer som kontroversiell. Elevene skulle lære om kropp og grenser, og da valgte trinnet å bruke bildeboka *Ikke tull med Småen* (Siggerud, 2021) for å få introdusere å snakke om overgrep av barn.

Mia sier at *Ollianna* er utfordrende, og understreker viktigheten av å være godt forberedt når man skal lese en slik bok for elever. Hun sier også at den er kontroversiell fordi det er vanskelig tema som få barnebokforfattere skriver om. Samtidig sier hun at «kanskje de i en liten bygd i Rogaland.. synes den er mer kontroversiell». Hun fremhever at skolen hun jobber på er et Regnbuefyrtårn, og at boka derfor i mindre grad er kontroversiell på hennes skole. Å være et Regnbuefyrtårn vil si at de ansatte har gjennomgått kurs om seksualitet- og kjønns mangfold, og jobber kontinuerlig for å bryte normene rundt dette. Derfor snakker alle lærere på skolen om disse temaene, som fører til at elevene er kjent med alle typer mennesker. Mia understreker dette om hvorfor man bør lese utfordrende bøker som *Ollianna*:

«Det er ment som en hjelp for at barn ikke skal føle seg alene. Det er ikke sånn at hvis ikke noen rekker opp hånda og sier «jeg er egentlig gutt» eller «jeg blir slått hjemme» så er det mislykket.. bare så et frø i de som har det vanskelig at de ikke er alene.. og har noen å snakke med».

Med dette sitatet tolker jeg at hun mener det er viktig å snakke om temaet slik at barn får kunnskap om kjønns mangfold, og de som selv kjenner på at de selv er utenfor heteronormen også har en følelse av å bli akseptert og at det finnes flere som er som de. Mia begrunner hennes tanker rundt inkludering med at hennes skole er et Regnbuefyrtårn. Dette kan tyde på at det hjelper med kompetanseheving blant lærere for å skape inkluderende undervisning.

5.6 Oppsummering av funn

Resultatene viser to av tre lærere er positive til å bruke *Ollianna* i undervisningen på 3. trinn. Kristine som mener at det er for tidlig å lese boka i tredjeklasse sier at hun selv ville ha ventet noen år for å ta hensyn til elevene. Lærerne er samstemte i at elever kan lære empati, og at boka kan forebygge identitetsbasert mobbing. De trekker også frem at elevene lærer om mangfold, medborgerskap, hverandre, og seg selv.

5 Drøfting av resultatene

Innledningsvis i studien presenterte jeg den overordnede problemstillingen «Hvordan vil lærere jobbe med bildeboka *Ollianna* for å fremme inkluderende undervisning?». I dette kapittelet vil jeg besvare den ved å se resultatene i lys av et utvalg av teori og tidligere forskning på feltet.

6.1 Bildeboka *Olliannas* potensiale

Lærerne har ulike oppfatninger om hvordan de ville gjennomført en lesing av *Ollianna* på 3. trinn. Datamaterialet viser at lærerne bytter på å lese bøker i klasserommet uten å snakke om de, og å diskutere underveis og i etterkant. Ifølge Sipe (2008) viser forskningen at det er store fordeler ved å ha en litterær samtale om bøker under og i etterkant av lesingen.

Ved en hypotetisk lesing av *Ollianna* vektlegger alle informantene lesestopp underveis i lesingen, noe som sammenfaller med Sipe som skriver at dersom barn må vente til boken er lest ferdig for å kunne si egne tanker går mye viktig kunnskap tapt (Sipe, 2008, s. 229). Dette tyder på at det positivt å la elevene kommentere underveis. Kristine snakker om viktigheten av at elevene deltar sammen i å høre på og diskutere boka i ettertid. Dette kan være et tegn på at hun har et sosiokulturelt syn på læring som omhandler at barn lærer best i sosiale situasjoner når de er engasjerte i aktiviteter med lærer og medelever i meningsfulle situasjoner med mye snakking (Sipe, 2008, s. 39).

Det at Mia lar elevene komme med spørsmål og innspill underveis i lesingen gjør at elevene får mulighet til å komme med egne tanker og erfaringer, noe som har mulighet til å gjøre lesingen rikere for elevene. Dette er i tråd med Sipe (2008, s. 40) som skriver at elevene bør få mulighet til å relatere egne opplevelser til litteraturen. Han skriver også at en av de enkleste måtene barn kan støtte hverandres litterære forståelse er å forklare egen forståelse av den litterære teksten eller illustrasjoner (Sipe, 2008, s. 225). Altså kan dette være hensiktsmessig for elevenes utbytte av lesingen. Det er bare Mia som sier at hun ville stilt spørsmål som lar elevene komme med egne erfaringer knyttet til boka. Dette kan sees i sammenheng med Sipe (2008) som skriver at diskusjoner rundt bøker i klasserommet ikke bare bør styres av lærer. Dette er i tråd med Andersson-Bakken (2015, s. 8) som skriver at det som gir elevene mest utbytte av en litterær samtale er når læreren veksler mellom å styre samtalen og å la elevene styre veien videre. Dette tyder på at å gi elevene mulighet til å relatere egne opplevelser til

litteraturen kan være hensiktsmessig. Andersson-Bakken (2015, s. 23) skriver at alle spørsmålene som stilles i en litterær samtale bør ha det utgangspunktet å få elevene engasjert i teksten. Det kan se ut som en god ide å stille spørsmål knyttet til elevenes opplevelser under en litterær samtale.

Mia er som beskrevet i resultatkapittelet opptatt av å stille elevene forskjellige type spørsmål. Dette er i henhold til det Andersson-Bakken (2015, s. 21) skriver om at en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål er det mest hensiktsmessige for barns utbytte av en litterær samtale. Zaras hukommelsesspørsmål hvor elevene må huske hva som har skjedd i boka står i motsetning til Andersson-Bakken (2015, s. 4) som uttrykker at for kommunikasjonens del er det viktig at samtalen tar utgangspunkt i elevenes erfaringer og inntrykk. Disse spørsmålene viser i større grad hva elevene husker av lesingen, enn deres forståelse av Olliannas utfordringer tilknyttet hennes identitet og foreldrenes aksept.

Et av spørsmålene Mia sier at hun ville spurt elevene er «Hvorfor tror dere hun (Ollianna) er lei seg?». Dette kan defineres som et refleksjonsspørsmål fordi svaret ikke er direkte uttalt i teksten. Det er i utgangspunktet et åpent spørsmål, men i praksis er det ikke alltid slik da lærere ofte har et svar de ønsker å få frem. Andersson-Bakken (2015, s. 6) skriver at åpne spørsmål helst bør være slik at læreren ikke vet svaret. Det er ingen av spørsmålene som informantene sa at de ville brukt som er utformet slik, noe som kunne gitt elevene øving i å reflektere. Samtidig er det viktig å huske at da jeg spurte om dette hadde lærerne akkurat lest boka for første gang, og ikke fått lang tid til å reflektere og lage et undervisningsopplegg som de ville gjort dersom de skulle gjennomført undervisning med boka. Zara sier at hun ville ha forberedt seg til lesing av boka ved å skrive ned spørsmålene som skal stilles underveis og etter lesingen. Andersson-Bakken skriver at dette kan spolere samtalen ved at den blir redusert til en teknikk, istedenfor å ta utgangspunkt i elevenes opplevelse og tolkning (Andersson-Bakken, 2015, s. 5).

Et viktig funn i studien er hvilket utbytte lærerne mener at elevene har av å lese *Ollianna* i undervisningen. Mia sier at hun ikke er opptatt av å måle kunnskap når det gjelder litteratur, og at hun heller fokuserer på det menneskelige utbyttet elevene vil få. Det er ingen av informantene som nevner fagkunnskaper elever lærer av høytlesningen, som kan knyttes til den smale forståelsen av begrepet begynneropplæring. Dette kan tyde på at informantene har en videre forståelse av begynneropplæring knyttet til høytlesning. Som tidligere nevnt brukes begrepene smal, vid og helhetlig begynneropplæring for å beskrive begrepet begynneropplæring (Bjørkvold et al., 2021). Det å svare på spørsmål, være gode

medmennesker og å følge med på lesing hører i stor grad til den vide begynneropplæringen. Det som kan knyttes til den smale begynneropplæringen er dermed fraværende i dette datamaterialet.

Alle informantene vektlegger at elever lærer medmenneskelighet eller empati av å lese *Ollianna*. Dette sammenfaller med flere forskere som har kompetanse om temaet. Nikolajeva (2013, s. 254) skriver om at lesing av fiksjon fører til kognitiv og emosjonell utvikling. Dette begrunner hun med at bildebøker kan skape situasjoner som simulerer følelser, noe som gjør at barna får mulighet til å øve seg på empati, som kan føre til emosjonell utvikling (Nikolajeva, 2013, s. 254). Alle informantene sier at de ville diskutert boka med elevene i etterkant av lesingen. Nikolajeva (2013) mener at dersom elevene får bearbeidet litteraturen grundig i etterkant av lesingen kan det føre til økt emosjonell kompetanse.

Alle informantene svarte positivt da jeg spurte om de tror at å lese *Ollianna* kan være med på å forebygge identitetsbasert mobbing. Dette er i henhold til Beveridge et al. (2022, s. 33) som hevder at å fremme bevissthet rundt seksualitet og kjønns mangfold reduserer stereotypier om LHBTQ+, noe som kan forebygge mobbing og vold mot LHBTQ+ elever i skolen. Mia er tydelig på at hun mener at å lese bildebøker for elever fører til at de blir mer empatiske, som kan virke forebyggende mot mobbing. At høy empati gjør at barn i mindre grad mobber andre er noe som diskuteres i forskningen, men som det er utfordrende å finne et godt svar på (Zych et al., 2019). Zara nevner at å lese boka kan skape toleranse for andre, noe som også kan kobles til å være mobbeforebyggende.

Kristine sier at alle er forskjellige, noe vi må ta inn i hverdagen vår og at man ikke kan mobbe eller se rart på de som er annerledes. Det er ikke alle barn i begynneropplæringen som kjenner noen som er kjønns mangfoldig, eller har kunnskap om det før de begynner på skolen. Ved å lese *Ollianna* som handler om et transbarn kan de få kunnskap og erfaring om temaet. Dette sammenfaller med Nikolajeva (2013, s. 250) som skriver at å lese bildebøker med temaer elevene i begynneropplæringen ikke har møtt i eget liv grunnet manglende livserfaring kan gi de erfaringer som de kan ta del i. Altså kan det virke som at det å lese *Ollianna* i undervisningen kan bidra til at elevene får erfaringer med mangfold og løfter opp et tema som de vil støte på i det virkelige liv. Dette kan kobles til Nikolajeva (2013) som skriver at det å lese bildebøker hjelper barn med å bearbeide tanker og følelsene i en fiksjon først. Dette kan gi elevene en mulighet til å utfordre egne fordommer. Og dermed videreutvikle sine skjemaer om temaet. Mia sier at å lese og diskutere *Ollianna* kan brukes for å identifisere transfobiske holdninger, som da må jobbes videre med for at elevene skal være gode medborgere og

akseptere alle slik de er. Dette sammenfaller Ryan et al. (2013, s. 87) som skriver at å undervise om kjønns mangfold på barneskolen er med på å redusere stereotyper. Zaras oppfatning er at elevene bør møte mangfold så tidlig som mulig for å normalisere at alle er forskjellige. Johnson (2022, s. 2) skriver at elever som selv er en del av LHBTQ+ opplever bedre helse dersom klassen har undervisning som inkluderer LHBTQ+.

6.2 Lærernes refleksjoner

Som nevnt i resultatdelen fokuserer informantene i stor grad på funksjonsevne, etnisitet og faglig tilpasning når jeg spør hvordan de vil definere begrepet inkluderende undervisning. Inkluderende undervisning kan knyttes til mangfoldsbegrepet, ved at en inkluderende undervisning tar hensyn til alle elever, og deres mangfold. Kristine fremhever at inkludering av alle med forskjellige religioner og leveregler er viktig. Hennes tanker er sammenfallende med Lunds (2018) erfaringer om at lærere i stor grad fokuserer på den kulturelle og religiøse delen av mangfoldsbegrepet. Dette kan tyde på at elever går glipp av viktig læring fordi lærerne ikke har kunnskap om hva mangfoldsbegrepet inkluderer, noe som kan føre til at de tolker læreplanen slik at den ekskluderer LHBTQ+.

Pomerantz (2018, s. 33) skriver at for at lærere skal se nytten av kontroversielle bøker er det relevant å se innholdet i lys av læreplanen. Som nevnt i innledningen nevnes mangfold, inkludering, kjønn og seksualitet i LK20, noe som kan kobles til inkluderingen av kjønns mangfold i begynneropplæringen. Kjønn og seksualitet nevnes også i overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020d) som gjelder for alle alderstrinn. Mia sier at en av grunnene til at hun ikke er bekymret for negative tilbakemeldinger fra foreldre ved undervisning om kjønns mangfold er at hun sier at hun vet at opplæringen er begrunnet i opplæringsloven.

Nilsen (2017) har som nevnt i teorikapittelet tre dimensjoner innenfor inkludering. Datamaterialet viser at informantene fokuserte i stor grad på «det organisatoriske og fysiske» og «faglig og kulturell side» ved inkludering. Ved å gjennomføre et undervisningsopplegg med *Ollianna* er min oppfatning at det er inkludering innenfor den sosiale dimensjonen boka bidrar mest til. Dette fordi den tar opp en gruppe som er utenfor heteronormen, og som sjeldent blir snakket om i begynneropplæringen. Et viktig aspekt innenfor inkluderende undervisning er bruken av språk. Det er kun Mia som sier at hun passer på å bruke et inkluderende språk, da med fokus på å ikke gjøre forskjell på kjønnene, og å utelate kjønn i stor grad. Dette kan tyde på at informantene i mindre grad er observante på å ha en

inkluderende undervisning som inkluderer den sosiale siden. Dette kan være med på å opprettholde heteronormen i klasserommet. Da jeg spurte informantene hva de kaller elevenes foresatte sier Kristine at hun bruker «de hjemme». Det å si «mamma og pappa» kan føre til at elever tenker at det er slik at alle skal ha en mamma og en pappa, og at det er unaturlig å ha foreldre av samme kjønn eller en forelder. Selv om man som lærer vet at alle barn i klassen har en forelder av hvert kjønn er det ikke slik at det ikke kan endre seg. I skolen er det ofte kjønnsdelte toalett, grupper og ofte bursdagsfeiringer oppdelt etter kjønn. Dette kan være utfordrende for transbarn som ikke identifiserer seg med kjønn de ble tildelt ved fødsel (Warin og Price, 2019, s. 146). Dette er med på å opprettholde heteronormen som kan gjøre hverdagen mer utfordrende for transbarn.

Mia er observant på å ikke dele elevene i kjønn, og hun prøver å bruke inkluderende språk. Hun sier blant annet at hun er opptatt av å ikke definere noe som gutte- eller jenteting. Warin og Price (2019, s. 149) skriver om hvilke muligheter lærere har til å utfordre kjønnsstereotyper, og for å gjøre dette er det viktig å fokusere på språk og det fysiske miljøet, noe Mia gjør. Zara snakker med elevene om Skrellex som en mann som bruker å kle seg i feminine klær. Dette kan være med på å bryte kjønnsnormene ved å normalisere at alle kan kle seg slik de vil, uavhengig av kjønn. Warin (2019, s. 146) skriver at det er viktig at lærere er med på å utfordre kjønnsnormene i skolen, slik som Mia og Zara er med på å gjøre med disse eksemplene. Dette kan også være gunstig ifølge Evans (2013) som skriver at forskning tyder på at kjønnsstereotipi kan føre til mer identitetsbasert mobbing av transpersoner.

Ryan et al. (2013, s. 87) skriver at inkluderende undervisning om mangfold bør være en del av undervisningen på barneskolen for å forminske holdninger som kan føre til plaging av de som ikke passer inn i de heteronormative stereotypiene i dagens samfunn. Altså er det mulig at Mias tanker og handlinger rundt kjønnsstereotipi kan forebygge identitetsbasert mobbing. Zara sier at hun deler elevene etter kjønn «så lite som mulig», men hun gjør det iblant. Kristine stiller elevene opp i gutte- og jenterekke og begrunner det med at det er praktisk. Beveridge et al. (2022, s. 33) skriver at det å ha rutiner som innebærer kjønnsbegrensninger er med på å opprettholde heteronormen og kjønnsstereotyper. Altså kan forskningen tolkes slik at deler av deres rutiner ikke minsker heteronormen, men heller er med på å opprettholde den.

Kristine uttrykker at hun vil vente til elevene er eldre før hun bruker *Ollianna* i sin helhet i undervisningen. Jeg spurte om det er på grunn av eventuelle reaksjoner fra foreldre, men hennes begrunnelse er at elevene vil forstå tematikken bedre når de er eldre. Dette er sammenfallende med Meyer et al. (2019, s. 11) som skriver at lærere unngår temaer om

LHBTQ+ grunnet elevenes unge alder, og tanker om at innhold om seksualitet og kjønn ikke er passende for elever på barneskolen. Warin og Price (2019, s. 144) skriver at det å skjerme barn fra utfordrende temaer kan skape tabu knyttet til seksualitet og kjønn. Dette kan føre til at heteronormen opprettholdes ved at ingen snakker om det. Zaras utsagn om at man ikke skal «pushe» elevene på alt med seksualitet og kjønn sier noe om hennes normer og hva hun mener er godkjent å undervise om. Ollis (2013, s. 150) skriver at utvikling av læreres kunnskaper, holdninger, selvsikkerhet og forpliktelser er essensielt for å få lærere til å forstå, og å kunne lære bort kunnskap om LHBTQ+. For å kunne gjøre dette må lærere selv reflektere over egne holdninger, og virkningene det kan ha å ikke lære unge elever om kjønns mangfoldet vi har i samfunnet. Ifølge Myrebøe (2021, s. 375) viser flere studier at lærernes egne holdninger til utsatte grupper har betydning for deres holdnings- og atferdsendringer i skolen. Det kan derfor tyde på at en kompetanseheving hos lærere om inkluderende undervisning kunne ført til en mer inkluderende skolehverdag for flere elevgrupper.

Kristine sier at kjønns mangfold er et tema det er utfordrende å undervise om, men at man som lærer må kunne stå i det. Forskningen viser at lærere synes det kan være ubehagelig å adressere temaer knyttet til LHBTQ+ (Beveridge et al., 2022, s. 33). Dette kan være en grunn til at lærere velger å utsette slik undervisning, eller ikke gjennomføre i det hele tatt. Mia sitt utsagn om at det er voksne som har fordommer mot transpersoner, men at barn ikke bryr seg stemmer overens med det Evans (2015, s. 5) uttrykker om at det ofte kan være voksne som føler at barn ikke takler utfordrende eller kontroversielle bøker, men det er egentlig de voksne som har problemer med det.

I intervjuene spurte jeg informantene om hvordan de forholder seg til foreldre med tanke på undervisning om utfordrende temaer. De ga uttrykk for at foreldres eventuelle reaksjoner ikke påvirker om de velger å bruke en bok som *Ollianna*. Dette står i motsetning til Kimmel og Hartsfield (2019, s. 343) som skriver at forskning viser at redsel for foreldres reaksjoner har stor makt når det kommer til valg av bøker og temaer i undervisning. Pomerantz forskning viser også at flere lærere er redd for konfrontasjon av foreldre og derfor velger å unngå bøker som kan sees på som kontroversielle (Pomerantz, 2018, s. 30). Det kan hende at jeg hadde fått andre svar dersom jeg hadde hatt informanter som ikke har like lang erfaring i læreryrket, eller noen som er helt nyutdannet. Kristine tenker at noen foreldre kan synes at det er positivt at elever lærer om LHBTQ+ på skolen, fordi de da slipper å gjøre det selv.

Mia sier at å lese *Ollianna* kan være viktig for de som kjenner seg igjen i karakterens tanker og utfordringer. Ryan, Patraw og Bednar (2013, s. 85) skriver at opplevelsene til transkjønnede i skolen er svært sjeldent inkludert, noe som sender ut et signal til transkjønnede elever om at det ikke er plass til de på skolen og i samfunnet. En av informantene sier at de på hennes skole har elever som identifiserer seg med et annet kjønn enn det de ble tildelt ved fødselen. Dette sier hun har ført til at de på skolen har måttet snakke med alle elever hva dette innebærer. Warin og Price (2019, s. 149) skriver om viktigheten av at omsorgspersoner har kunnskap om transbarn, også før de står overfor en situasjon med et transbarn. Dette kan også gjelde for medelever, da det kan være mer utfordrende for elever å fortelle om sin kjønnsidentitet hvis ingen medelever har lært noe om dette tidligere. Madalena og Ramos (2021, s. 157) skriver at bildebøker som omhandler transkjønnede kan være et mulig utgangspunkt for en diskusjon som kan føre til aksept og inkludering av barn med kjønns mangfold. Zara sier at hun tror elever vil lære om annerledeshet og det å tørre å være seg selv av å lese boka. Madalena og Ramos skriver om viktigheten av bøker om transbarn slik at barn med kjønns mangfold kan ha tilgang til rollemodeller. Ifølge Madalena og Ramos (2021, s. 145) er det viktig at offentligheten får denne informasjonen, som kan føre til aksept og som en beskyttelse mot transfobi.

Mia understreker at hun leser utfordrende bøker for elevene for å normalisere forskjellige typer mennesker og opplevelser. Det å lese bøker som *Ollianna* med transpersoner kan føre til at barn får utviklet sine skjemaer som omhandler kjønns mangfold (Stockwell, 2002). Ryan et al. (2013, s. 86) skriver om nødvendigheten av at flere lærere inkluderer undervisning som innebærer transkjønnede i begynneropplæringa. Hun sier at skolen ikke hovedsakelig skal lese bøker med kjønns mangfold for å få elever til å innse at de er transkjønnet, men heller for å normalisere og skape aksept ovenfor de som er det. Det er også viktig å huske at slike bøker kan gi annet utbytte enn bare kunnskap om LHBTQ+. Dette står i henhold til det Khateeb (2018, s. 286) skriver om at for de som ikke identifiserer seg med handlingen eller karakteren i en tekst, kan lesingen likevel være berikende ved å tilby innblikk i litterære karakterers refleksjoner og opplevelser. Dette henger sammen med forrige delkapittel jeg skriver om at lærerne mener at barn kan lære empati og å være et medmenneske av denne litteraturen, ikke bare kunnskap om kjønns mangfold.

Samtlige informanter gir uttrykk for at det er viktig å være godt forberedt for å kunne gjennomføre lesing av en utfordrende bildebok. Dette kan gjøre at lærere unngår dette, grunnet tidspresset som lærere i dagens skole står ovenfor. Dersom man ikke har fått grundig

opplæring i hvordan man bør lese slike bøker med elever kan det være vanskelig å sette i gang uten at noen andre påvirker. Dette sammenfaller med Tønnessen (2012, s. 134) som skriver at for å formidle en bildebok på best mulig måte er det viktig med en forberedt høytleser. Zara understreker viktigheten av å ha kompetanse om kjønns mangfold før man som lærer setter i gang undervisning om temaet. Meyer et al. (2019, s. 14) Skriver at det er ofte mangelen på kunnskap og selvtillit som stopper lærere i å undervise i temaer som sees på som kontroversielle. Kristine nevner at temaet kjønns mangfold er kontroversielt, men at det må man som lærer klare å stå i. Læreplanen kan flere steder tolkes som at undervisning og inkludering av LHBTQ+ er relevant allerede i begynneropplæringen: Seksualitet og kjønn er beskrevet som et aktuelt område innenfor folkehelse og livsmestring, og at det er særlig avgjørende for elevene at skole bidrar til at elevene utvikler et positivt selvbilde og en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Det kan tolkes som at lærere generelt trenger mer kompetanse om LHBTQ+ for å tørre å starte undervisning om temaet, slik at de i mindre grad er redde for å si noe krenkende eller feil, som kan være en utfordring i dagens samfunn. Zara er den som ble senest utdannet, og hun uttrykker at det å snakke om transpersoner i klasserommet er et nytt tema, som viser at hun ikke har lært noe om dette underveis i sin utdanning. Flere skriver om mangelen på LHBTQ+ underveis i lærerutdanningen (Kearns et al., 2017; Warin og Price, 2019). Dersom lærere innehar kunnskap om hvordan de bør undervise om dette allerede når de starter i jobb kan det være enklere å skape en inkluderende undervisning.

6.3 Kontroversiell og utfordrende bildebok.

I boka *Ollianna* er hennes identitet et hovedmoment. Hun er født biologisk gutt, men forstår utover boken at hun egentlig er jenta Ollianna. Det er en utfordring for foreldrene og spesielt far at hun ønsker å endre sin identitet ved å skifte navn. På side 13 (Dahle, 2020) sier moren til Ollianna «Gutten min», hvor da Ollianna svarer med «Jenta di» og moren igjen sier «barnet mitt» noe som utløser skuffelse hos Ollianna som trekker seg unna. Det er derfor enklere å identifisere Ollianna som en eksistensiell bildebok som blant annet tar opp identitet som et viktig tema, enn å definere den som kontroversiell eller utfordrende, nettopp fordi det er så individuelt fra forskjellige kulturer og fra person til person (Evans, 2015).

Informantene er samstemte om at *Ollianna* er en utfordrende bildebok. Madalenda og Ramos skriver at noen ser på bildebøker om transbarn som utfordrende grunnet sosiale og kulturelle

forskjeller (Madalena og Ramos, 2021, s. 157). Dette utsagnet stemmer overens med informantenes tanker om hvor kontroversiell boka er. Kristine uttrykker at boka i seg selv ikke er kontroversiell, men at temaet i seg selv i skolesammenheng kan være utfordrende. Mia mener også at boka er kontroversiell, men sier at den er det i mindre grad på hennes skole fordi de er et Regnbuefyrtårn og underviser derfor mye om LHBTQ+. Mia sier at det alltid finnes noen som synes en bok er kontroversiell. Dette støttes av Evans (2015, s. 33) skriver at enhver bok kan mest sannsynligvis tolkes som upassende for barn av noen. Zara som er den yngste av informantene synes ikke at boka er kontroversiell. Det er vanskelig å si om dette korrelerer med alder, men Madalena og Ramos (2021, s. 144) skriver at i starten kan det være spenninger mellom utfordrende bildebøker og deler av en befolkning, men at det etter hvert utvikler seg til å bli normalisert. Et eksempel på dette er likekjønnede foreldre i bildebøker. Som tidligere skrevet er det nå mer barnelitteratur som inkluderer transpersoner (Landfald, 2021), noe som tyder på at en slik utvikling skjer også om dette temaet. Dette kan kobles til alder ved at den yngre delen av befolkningen er mer åpne for mangfold enn de eldre (NORC, 2021).

Madalena og Ramos (2021, s. 157) konkluderer med at i Portugal er bildebøker med transbarn ikke utfordrende litteratur for barn, selv om tematikken rundt trans blir diskutert blant voksne i landet. Mia sier at det er i voksne som har fordommer, og er derfor redde for at barn skal synes utfordrende temaer er vanskelig, men barn er åpne og bryr seg ikke. Dette sammenfaller med Madalena og Ramos (2021, s. 156) som fant ut at barn var raske til å akseptere karakterers valg rundt kjønn og legning. Kristine sier også at det er voksne som har fordommer og at barn er mindre dømmende. I sin forskning opplevde ikke Madalena og Ramos (2021, s. 156) noen former for personlig motstand fra barn mot bildebøker som omhandlet transpersoner. Ryan et al. (2013) uttrykker deres emning om at barneskoleelever takler tematikken rundt LHBTQ+ allerede på barneskolen. Dette kan tyde på at elever i begynneropplæringen er aksepterende og klare for en undervisning som inneholder LHBTQ+.

6 Konklusjon

I dette kapitlet vil jeg først trekke frem hovedfunn fra oppgavens analyse- og diskusjonsdel for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre følger studiens begrensninger og avslutningsvis forslag til videre forskning.

7.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Resultatene etter datainnsamlingen viser at lærerne mener det er viktig å benytte bildebøker som en del av undervisningen, men at de sjeldent bruker det i praksis for å lære om spesifikke tema. De er positive til det å bruke bildebøker med kjønns mangfold i undervisning, men ingen har gjennomført dette tidligere. En av informantene tenker at det er for tidlig å lese *Ollianna* i sin helhet på 3. trinn. De to andre mener at den er passende for dette alderstrinnet. Studien viser at informantene i liten grad tenker på foreldres reaksjoner dersom de hadde lest en bok som *Ollianna*, som de definerer som utfordrende i undervisningssammenheng.

Alle informantene trekker frem at elever kan lære empati av å lese og diskutere boka *Ollianna*. Dette er i henhold til kognitiv litteraturteori og «Theory of mind» som er et viktig tema innenfor forskningsfeltet om bildebøker (Nikolajeva, 2013; Nikolajeva og Scott, 2006). Et annet funn er at informantene mener undervisning med *Ollianna* kan forebygge identitetsbasert mobbing. Flere teoretikere trekker frem at å inkludere LHBTQ+ i undervisning kan forebygge vold og mobbing mot elever som identifiserer seg som LHBTQ+ (Ryan et al., 2013). For å forebygge mobbing er det å utfordre heteronormen viktig. Dette er noe en av informantene gjør i større grad ved å bruke inkluderende språk og behandler elever likt uavhengig av kjønn.

Informantene mener at undervisning om kontroversielle temaer krever mer planlegging, noe som kan påvirke gjennomføringen ved at de opplever et større press på at opplegget må være godt planlagt. Dette kan føre til at de heller unngår slik undervisning fordi det blir for tidskrevende. Forskningen fremhever at lærere unngår slik undervisning på grunn av lav kompetanse og selvtillit rundt LHBTQ+ (Meyer et al., 2019), noe jeg tolker at også kan stemme med noen av mine informanter. Dataene viser at lærerne trenger bedre mangfoldskompetanse. For å ha en inkluderende undervisning som kan forebygge identitetsbasert mobbing er lærernes kompetanse og holdninger for å gjennomføre en inkluderende undervisning viktig.

Ut ifra denne studien er min oppfatning at det trengs en kompetanseheving om LHBTQ+ for lærere som jobber i skolen, og for lærerstudenter.

7.2 Begrensninger

Ut fra den kvalitative studien og de tilhørende funnene vil jeg ikke trekke en generaliserbar konklusjon. Jeg er bevisst på studiens begrensning i og med at den kun er basert på tre læreres tanker om temaet. Likevel kan studien bidra til å belyse læreres tanker om temaet.

Dersom jeg skulle gjennomført forskningen på nytt ville jeg endret på intervjuguiden for å kunne fått enda mer data om lærernes tanker rundt inkluderende undervisning og læreplanen. I ettertid skulle ønske jeg spurte lærerne om heteronormen og hvilke tanker de har rundt den.

7.3 Forslag til videre forskning

Dersom man skal forske videre på temaet hadde det vært interessant å undersøke hvorfor lærere ikke bruke LHBTQ+ -litteratur i undervisningen, og deres refleksjoner rundt dette. I videre forskning kunne det vært interessant å observere undervisning med lesing av *Ollianna* i praksis for å kunne se forskjellen på lærernes tanker, hva de sier de gjør og hva de faktisk gjør. Det ville også vært interessant å forske på hvordan lærere tolker begrepene mangfold og inkludering i LK20, og hvordan de implementerer dette i praksis etter innføringen av den nye læreplanen.

7 Litteraturliste

- 19, N. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom — Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-19/id2677658/>
- Almås, E., Jessen, R. og Berteussen, L. M. (2021). Heteronormativitet. I: Store norske leksikon. Hentet fra <https://sml.sn.no/heteronormativitet>
- Amundsen, H. B. (1999). Den moderne bildebokas doble stemme. *Norsklæreren*, 23(1999)nr. 4, 26-30.
- Anderssen, N., Eggebø, H., Stubberud, E. og Holmelid, Ø. (2021). *Seksuell orientering, kjønns mangfold og levekår. Resultater fra spørreundersøkelsen 2020*. Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterer samtale? *Nordic studies in education*, 35(3-4), 280-298.
- Andersson-Bakken, E., Heggernes, S. L., Svanes, I. K. og Tørnby, H. (2022). "Men da blir det urettferdig for dem som ikke får!" Bildebøker som utgangspunkt for kritisk tenkning på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden (ADNO)*.
- Benestad, E. E. P. (2018). Transkjønnethet - hva er det? I M. Lein (Red.). Hentet fra <https://nhi.no/forskning-og-intervju/Transkjonnethet-hva-er-det/>
- Beveridge, L., Murray, M. og Gillard, H. (2022). Viva la difference: Exploring LGBTIQ diversity in the primary classroom. *Journal of Professional Learning*, (15), 32-52.
- Birkeland, T., Mjør, I. og Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur : sjangrar og teksttypar* (4. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I A.-M. Bjorvand og E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa. utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (bd. 2, s. 69-81). Oslo: Universitetsforl.
- Bjørkvold, T., Håøy, A. og Ånestad, G. (2021). Universitetsfaget begynneropplæring slik videreutdanningsstudenter framstiller det. *Initial Primary Education as program of study in higher education – as continuing teacher students unfold it*, 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/up.v15.2611>
- Blix, N. T. (2020). Denne gangen var ordene vanskelige. I *Øyene Avis*. Hentet fra <https://www.oyene.no/denne-gangen-begynner-gro-a-grate-nar-hun-leser-sin-egen-bok/s/5-39-145692>
- Bollinger, A. (2023). 13-year-old boy died by suicide after homophobic bullying at school. *LGBTQ NATION*(Issue). Hentet fra <https://www.lgbtqnation.com/2023/01/13-year-old-boy-died-suicide-homophobic-bullying-school/>
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.
- BUFDIR. (2022). *Identitetsbasert mobbing*. Hentet fra https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Etnisitet/utdanning/diskriminering_og_holdninger_til_etnisk_og_religiost_mangfold_i_utdanning/identitetsbasert_mobbing/?fbclid=IwAR3k4NOml2BXTe5GME4xkan1efVxymuF0-10-V7Lh8YXpt7pOmAy1_Svs10
- BUFDIR. (2023). Lhbt+-ordlista. I. Hentet fra <https://www.bufdir.no/likestilling/lhbtiq-ordlista/#6413>
- Dahle, G. (2020). *Ollianna* Cappelen Damm.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Damm, C. (2020). *Ollianna*. Hentet fra https://cappelendamm.no/_ollianna-gro-dahle-9788202661595
- DePalma, R. (2016). Gay penguins, sissy ducklings ... and beyond? Exploring gender and sexuality diversity through children's literature. *Discourse (Abingdon, England)*, 37(6), 828-845. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.936712>
- Desai, S. (2023). GLSEN Releases 2021 National School Climate Survey. *Communiqué (National Association of School Psychologists)*, 51(5), 15.
- Ekspertgruppa. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Evans, J. (2015). Picturebooks as Strange, Challenging and Controversial Texts. I J. Evans (Red.), *Challenging and controversial picturebooks : creative and critical responses to visual texts* (s. 3-32). London, New York: Routledge.

- Fiskum, T. A., Myhre, H. og Rosenlund, M. R. (2018). Lærerens valg og holdninger : Hvor er jeg? I T. A. F. D. G. H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven : Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 31-44). Cappelen Damm Akademisk.
- FRI. (2021). Om trans og cis, binær og ikke-binær. Hentet fra <https://skeivkunnskap.no/1%C3%A6ringsressurser/kjonnspalten/kjonnidentitet/3-1-om-transkjonn-og-cispersoner/>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3-4, 163-138.
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303-315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O. og Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 143-157. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Hunt, P. (2009). Instruction and Delight. I J. Maybin og N. J. Watson (Red.), *Children's literature : approaches and territories* (s. 12-26). Palgrave Macmillan.
- Johnson, B. (2022). Creating and sustaining LGBTQ+ inclusive communities of practice in UK primary schools: an interpretative phenomenological analysis. *Journal of LGBT Youth*, 20(3), 545-560. <https://doi.org/10.1080/19361653.2022.2032529>
- Kearns, L.-L., Mitton-Kükner, J. og Tompkins, J. (2017). Transphobia and Cisgender Privilege : Pre-Service Teachers Recognizing and Challenging Gender Rigidity in Schools. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-27. Hentet fra <https://www-jstor-org.ezproxy.oslomet.no/stable/90002337>
- Khateeb, A. (2018). Kulturmøter i barnelitteratur. I R. S. Stokke og E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (s. 283-302). Universitetsforlaget.
- Kimmel, S. C. og Hartsfield, D. E. (2019). "It Was . . . the Word 'Scrotum' on the First Page": Educators' Perspectives of Controversial Literature. *Journal of Teacher Education*, 70(4), 335-346. <https://doi.org/10.1177/0022487117751126>
- Kress, G. og Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images : the grammar of visual design* (2nd ed. utg.). London: Routledge.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kümmerling-Meibauer, B. og Meibauer, J. (2017). Picturebooks and cognitive studies. I B. Kümmerling-Meibauer og J. Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 391-400). Routledge.
- Landfald, I. S. (2021). Hva sier barnebøker om det å være trans? Hentet fra <https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/hva-sier-barneboker-om-det-a-vaere-trans/>
- Lescher-Nuland, B. og Van der Ros, J. (2021). Transperson. I: Store medisinske leksikon. Hentet fra <https://sml.snl.no/transperson>
- Likestillingsdepartementet, K.-o. (2023). *Regjeringens handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold (2023–2026)*.
- Linhart, S. H. (2016). "A wild stream of eyes" : affect and identity in male-to-female transgender narratives for children and young adults Department of Linguistics and Scandinavian Studies, Faculty of Humanities, University of Oslo.
- Lund, A. C. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet.
- Lund, I., Helgeland, A. og Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta didactica Norge*, 11(3), 5. <https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Madalena, E. og Ramos, A. M. (2021). Gender diversity in picturebooks. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland og B. Kummerling-Meibauer (Red.), *Exploring challenging picturebooks in education* (s. 141-160). Routledges.
- Marantz, K. (1977). The Picture Book as Art Object: A Call For Balanced Reviewing. *Wilson library bulletin*, 52(2), 148.
- Matheasdatter, B. (2014). Vi kan alle blomstre om vi får være den blomsten vi er. (Issue). Hentet fra <https://www.dagbladet.no/magasinet/vi-kan-alle-blomstre-om-vi-far-vaere-den-blomsten-vi-er/61187852>

- Meyer, E. J., Quantz, M., Taylor, C. og Peter, T. (2019). Elementary Teachers' Experiences with LGBTQ-inclusive Education: Addressing Fears with Knowledge to Improve Confidence and Practices. *Theory into practice*, 58(1), 6-17. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1536922>
- Mjør, I. (2010). I resepsjonens teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 1(1). <https://doi.org/doi:10.3402/blft.v1i0.5856>
- Montgomery, H. (2009). Purposes and Histories. I J. Maybin og N. J. Watson (Red.), *Children's literature : approaches and territories* (s. 8-12). Palgrave Macmillan.
- Myrebøe, T. (2021). Å by på seg selv: Læreres selvpresentasjon i arbeid med å forebygge fordommer i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(4), 373-384. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-02>
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *Reading Teacher*, 67(4), 249-254. <https://doi.org/10.1002>
- Nikolajeva, M. (2018). Emotions in picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 110-118). Routledge.
- Nikolajeva, M. og Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforl.
- NORC. (2021). *MTV/AP-NORC Poll: Younger generations stand out on identity, acceptance, and progressive policies*. Hentet fra <https://apnorc.org/projects/younger-generations-stand-out-on-identity-acceptance-and-progressive-policies/>
- Ollis, D. (2013). Planning and delivering interventions to promote gender and sexuality. I N. Duncan og I. Rivers (Red.), *Bullying : experiences and discourses of sexuality and gender* (s. 145-161). London, New York: Routledge.
- Ommundsen, Å. M. (2017). Utfordrende bildebøker i klasserommet. I N. G. Garmann og Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne : Litteratur, språk og samtale* (s. 119-140). Novus forlag.
- Ommundsen, Å. M. (2021). Cognitively Challenging Picturebooks and the Pleasures of Reading: Explorative Learning from Picturebooks in the Classroom. I B. K.-M. Gunnar Haaland, Åse Ommundsen (Red.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education : International Perspectives on Language and Literature Learning* (s. 99-121). Routledge.
- Opinion. (2022). *BEFOLKNINGENS HOLDNINGER TIL LHBTIQ-PERSONER*. Hentet fra https://www2.bufdir.no/globalassets/global/nbbf/kjonn_identitet/befolkningens_holdninger_til_lhbtqi_personer_rapport_fra_en_sporreundersokelse_mai_2022.pdf?_gl=1*baafhy*_ga*MTU2MjIyMzUwMC4xNjcyODIwOTIy*_ga_E0HBE1SMJD*MTY3Mjg0MTM5My4zLjEuMTY3Mjg0NjUwNi4wLjAuMA..
- Opplæringslova. (2017). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Pomerantz, F. (2018). Facilitating teachers' appreciation and use of controversial picture books. *The Reading Professor*, 41(1), 20.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* Cappelen Damm akademisk.
- Project, T. T. (2021). The Trevor Project Research Brief: LGBTQ Youth Suicide Prevention in Schools. Hentet fra <https://www.thetrevorproject.org/wp-content/uploads/2021/08/Trevor-Project-Schools-Research-Brief.pdf>
- Ryan, C. L., Patraw, J. M. og Bednar, M. (2013). Discussing Princess Boys and Pregnant Men: Teaching About Gender Diversity and Transgender Experiences Within an Elementary School Curriculum. *Journal of LGBT youth*, 10(1-2), 83-105. <https://doi.org/10.1080/19361653.2012.718540>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : perspektiver på undervisning* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Siggerud, S. M. (2021). *Ikke tull med småen* Skamløst forlag.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime : young children's literary understanding in the classroom* Teachers College.

- Skårderud, F. og Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering - Et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 128(9), 1066-1069.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive poetics : an introduction*. London, New York: Routledge : Taylor & Francis Group.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kompetansemål og vurdering (SAF01-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemal-og-vurdering/kv148?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del : Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del : Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Overordnet del: Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?kode=eng01-04&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Tverrfaglige temaer (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- V-tegn. (2022). I *DET NORSKE AKADEMIS ORDBOK*. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/V-tegn>
- Vest, R. (23.08.2021). Kan selvskading og selvmordstanker ha sammenheng med mobbing? I. Hentet fra <https://livetpatimeplanen.no/kan-selvskading-og-selvmordstanker-ha-sammenheng-med-mobbing/>
- Warin, J. og Price, D. (2019). Transgender awareness in early years education (EYE): ‘we haven’t got any of those here’. . *Early Years* 40, 1-15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1703174>.
- Zych, I., Farrington, D. P. og Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and violent behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

8 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Generelt

- Hvilke fag har du utdanning i?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvor ofte bruker du høytlesning som en del av undervisningen? Eller i spising?

Selve undervisningen

- Hvordan ville du ha introdusert boka?
- Hva ville du gjort før lesingen? Under? Etter?
- Rent praktisk hvordan ville du ha gjennomført høytlesningen?
- Vil du si at dette er en utfordrende bildebok? Kontroversiell?

Tanker rundt

- Tenker du at du kunne fått reaksjoner fra foreldregruppa om du hadde brukt boka i undervisningen?
- Hva tror du elevene lærer av denne boka?
- Når tenker du det er fint å starte med å undervise om forskjellige kjønn? Hvorfor ikke tidligere?
- Tenker du at du kunne valgt denne boken selv?
- Hvordan velger du bøker som du bruker i norskundervisningen?
- Har du brukt ei bok med skeivt innhold i undervisning tidligere? Hvorfor/hvorfor ikke?

Inkluderende undervisning

- Hva tenker du at inkluderende undervisning innebærer?
- Tenker du at inkluderende undervisning kan forebygge mobbing?
- Tenker du over om du bruker inkluderende språk i klasserommet?
- Hvor ofte deler du opp elevene etter jenter og gutter? Tenker du over at det kan være elever som ikke føler at de er sitt biologiske kjønn.
- Hva sier du til elevene når du snakker om de foresatte? (mamma og pappa osv.).

Annet

- Har du noe å tilføye?

9.2 Vedlegg 2: Vurdering fra NSD

07.05.2023, 11:12

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Mangfold i norskundervisningen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
804980

Vurderingstype
Standard

Dato
03.01.2023

Prosjekttittel
Mangfold i norskundervisningen

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

Prosjektansvarlig
Emilia Andersson-Bakken

Student
Elise Bremer Viken

Prosjektperiode
02.01.2023 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personver regelverket.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER
Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kjønns mangfold i norskundervisningen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få informasjon om hvordan norsklærere ville brukt boka *Ollianna* i undervisningen på 3. trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er å intervju 3-4 lærere om hvordan de ville brukt boka *Ollianna* av Gro Dahle i norskundervisningen på 3. trinn. Boka handler om et barn som er født biologisk gutt, men føler seg som en jente. Formålet er å få innsikt i hva disse lærerne tenker om boka og dens potensiale i undervisningssammenheng. Den midlertidige problemstillingen er «Hvordan ville norsklærere på 3. trinn brukt ei bildebok med skeivt innhold i sin undervisning?». Dette er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet. Jeg samarbeider også med Rosa kompetanse.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi du er lærer som har eller har tidligere undervist i norskfaget på 3. trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som skal brukes er intervju. Det vil bli tatt lydopptak som slettes etter prosjektets slutt.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder en samtale om boka *Ollianna*, dine tanker og refleksjoner rundt den og muligheter for bruk av den i undervisningen.

Det er frivillig å delta

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

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 student og veiledere som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deg som deltager vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysningene som vil bli publisert er hvor lenge du har jobbet i skolen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. juli. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- OsloMet - storbyuniversitetet ved Emilia Andersson-Bakken emilia.andersson-bakken@oslomet.no
- Student Elise Bremer Viken s330460@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen ingrid.jacobsen@oslomet.no

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

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

Med vennlig hilsen

Emilia Andersson-Bakken
(Veileder)

Elise Bremer Viken

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet mangfold i norskundervisningen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)