



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

## **Tegneserienes plass i skolen**

– en studie av læreres erfaringer og holdninger til tegneserier som litteratur og teksttype i skolen

## **Comics in school**

– a study of teachers' beliefs and experiences with comics as literature and written medium in school

## **Anne Beth Skjæveland**

Master i barne- og ungdomslitteratur

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Hege Emma Rimmereide

16. mai 2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

## Forord

"Leser *bare* tegneserier"! Sitatet kommer fra en lærer i informantutvalget, og viser til et uttrykk hun har hørt ofte, "det er nok en sjanger som har hatt litt lavere status enn andre". At det å lese tegneserier ikke er *godt nok*, og at det først og fremst er et steg på veien inn mot den *ordentlige* litteraturen, har jeg hørt flere ganger før. Det begynner det å bli en stund siden jeg gikk på barneskolen, til høsten er det akkurat tjue år siden jeg begynte i første klasse. Da jeg som skoleelev skulle finne litteratur på skolebiblioteket var det særdeles få tegneserier der. Kanskje fikk man låne med seg et par *Donald*-blader hvis man var heldig, men tegneserier var først og fremst noe vi leste hjemme, på fritiden, og det var ofte ganske tynne blader kjøpt på dagligvarebutikken, eller blader som dumpet ned i postkassen fordi man var så heldig og hadde fått et abonnement. Da jeg for et drøyt år siden begynte å jobbe ved Bergen Offentlige Bibliotek, var plutselig tegneseriesamlingen mangedoblet seg sammenlignet da jeg var barn, og barna lånte tegneserier også. Masse tegneserier. Tegneseriene fenget virkelig, det var det ingen tvil om, men hva syntes skolen og lærerne om tegneseriesamlingens ekspansjon? Rådet de samme holdningene jeg husket fra min skolegang, eller har de endret seg i takt med økte utgivelser?

Nå er dagen her. Dagen jeg har ventet på i over ett år nå. Dagen for innlevering av masteroppgaven. Det har vært spennende og interessant å forske på lærere og deres holdninger og erfaringer til et medium som står mitt hjerte så nært. Å skrive masteroppgave er en krevende prosess, og jeg har lært mye. Det er med blandede følelser jeg nå leverer fra meg det jeg har arbeidet med det siste året. Det føles rart å endelig være ferdig. Enden var ikke så langt unna likevel.

Jeg vil takke alle respondentene som tok seg tid til å svare på spørreskjemaet mitt, og alle som delte og kommenterte innleggene på Facebook slik at jeg nådde flest mulig. Ikke minst, tusen takk til informantene som tok seg tid til å snakke med meg, selv om de sa at de ikke "kunne nok" om tegneserier. Dere har alle vært viktige bidrag inn i masterprosjektet. Til slutt en takk til veileder, faglærere på skriveseminarene og ikke minst takk til mine klassekamerater for lange lunsjpauser og oppmuntrende ord på veien mot målet.

Anne Beth Skjæveland

Bergen, 16. mai 2022

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker tegneseriens plass i skolen gjennom læreres erfaringer og holdninger til tegneserier som litteratur og teksttype. Formålet med masteroppgaven er å sette fokus på en teksttype som har vist seg ettertraktet blant elever i barneskolen, men som tidligere har møtt motstand fra oppdragerinstansene. Studien som gjennomføres er med på å danne et situasjonsbilde av hvordan tegneseriene behandles i skolen i dag ved å undersøke læreres erfaringer og holdninger til egne pedagogiske valg i undervisningssammenheng.

Både kvantitativ og kvalitativ metode er brukt for å samle inn data. Forskningen baserer seg på et digitalt, kvantitativt spørreskjema i SurveyXcat med 173 lærerrespondenter, så vel som fire kvalitative forskningsintervju med fire lærerinformanter. To av informantene er fungerende kontaktlærere, mens de resterende er timelærere og underviser elever med spesialpedagogiske vedtak, én av dem er også fungerende skolebibliotekar ved sin skole. Kravet til samtlige deltakere var at de måtte arbeide på 1.-7. trinn. Informantene måtte også undervise i norsk. Det var ikke et spesifikt krav i spørreskjemaet, likevel viste det seg at 9 av 10 respondenter faktisk underviste i norsk. Spørsmålene i spørreskjemaet omhandler tegneserier i forbindelse med utvalg, elevenes lesevaner og undervisning, men også påstander om elevers lesing av tegneserier og egne holdninger til inkludering av tegneserier i skolen skal tas stilling til av lærerrespondentene. Under intervjuene blir de samme temaene tatt opp, men også informantenes assosiasjoner til tegneseriebegrepet og litterær kvalitet blir diskutert.

Funnene viser at 9 av 10 lærere oppgir at elevene deres har tilgang til tegneserier gjennom skolen, men utvalget er varierende. Lærerne er positive til at elever velger å lese tegneserier som selvvalgt litteratur, og fremhever at tegneseriene skaper motivasjon og leselyst hos elevene, som igjen er viktige komponenter for å utvikle gode leseferdigheter. Tegneseriene har dermed en viktig plass i skolens leseopplæringen. Valgfrihet skaper gode lesere, men lærerne påpeker også viktigheten av variasjon i tekstene elevene leser. Få lærere leser tegneserier i fellesskap med elevene sine, og lite kjennskap til mediet ser ut til å være noe av begrunnelsen for det. Forskningsintervjuene viser likevel at elevene ofte lager egne tegneserier i undervisning, spesielt etter at tilgangen på digitale læringsverktøy har ekspandert og blitt en integrert del av lærernes undervisningspraksis.

## Abstract

This master thesis examines the place of comics in school through teachers' beliefs and experiences with comics as literature and written medium in school. With this master thesis I wish to put focus on a written medium that is popular among pupils in elementary and middle school, but which also has met a lot of opposition from educational institutions in the past. The study is supposed to paint a picture of how comics is treated today in school by examining teachers' beliefs and experiences to their own teaching practice.

Both quantitative and qualitative methods have been used to collect data. The thesis is based on a digital, quantitative survey in SurveyXcat with 173 respondents, as well as four qualitative research interviews with four subjects. Two of the subjects are class teachers, while the other two are teaching single lessons and pupils with special learning difficulties, one of them is also working as a librarian at the school library. All the participants had to be working at an elementary or middle school with pupils aged 6 to 13 years old (1.-7. class in Norway). The interview subjects had to be teaching the subject Norwegian, and even though that was not a requirement of the survey, still 9 out of 10 respondents were teaching the subject Norwegian as well. The questions in the survey were mainly about selection, the pupils' reading habits and education, but also statements about pupils reading comics and their own attitude towards including comics in school also had to be considered by the respondents. In the interviews the subjects were mainly asked similar questions. In addition to this, their view on the literary quality of comics, and their associations with the term comics were discussed.

The findings shows that 9 out of 10 teachers say their pupils have access to comics throughout school, but the selection of comics varies. The teachers are positive to the fact that pupils choose to read comics as self-selected literature, and claim that comics make pupils motivated to read, which of course is important to develop good reading skills. Because of this, comics have an important role in the school's program for increasing reading skills. Freedom of reading choice regarding reading material creates stable readers, but the teachers are also focusing on a variation in the literature the pupils read. Few teachers are reading comics in class, and a reason for that seems to be lacking knowledge about the medium. The qualitative research interviews however show that pupils making their own comics as an educational activity is not uncommon, especially after the access to digital learning tools have expanded and been integrated as a part of the education practices in schools.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	II
<b>Sammendrag</b> .....	III
<b>Abstract</b> .....	IV
<b>1. Innledning</b> .....	2
1.1 Bakgrunn for valg av tema og formål .....	2
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Avklaring av begrep.....	4
1.4 Tidligere forskning.....	5
1.4.1 Mitt bidrag innenfor forskningsfeltet.....	8
1.5 Tegneserier og skolen i den offentlige debatten .....	9
<b>2. Teori</b> .....	11
2.1 Sammensatte tekster.....	12
2.1.1 Sammensatte tekster og tegneserier i skolens læreplanverk.....	13
2.2 Tegneserien som teksttype .....	16
2.2.1 Tegneseriens implisitte leser.....	17
2.3 Tegneseriens historie.....	18
2.3.1 Tegneseriens historie i Norge .....	21
2.3.2 Tegneserien på andre plattformer .....	22
2.4 Valg av litteratur i klasserommet.....	22
2.4.1 Motivasjon for lesing .....	23
2.4.2 Lesing på skjerm.....	26
2.4.3 Lesing av selvvalgt litteratur .....	26
2.4.5 En mulig svekkelse av litteraturdelen i norskfaget.....	29

2.4.6 Trivillitteratur eller kvalitetslitteratur? .....	30
2.5 Skolebiblioteket .....	33
2.6 Teacher cognition.....	35
<b>3. Metode</b> .....	<b>38</b>
3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode.....	39
3.1.1 Spørreskjema som metode .....	40
3.1.2 Intervju som metode .....	41
3.2 Reliabilitet og validitet.....	43
3.3 Valg av utvalg .....	44
3.4 Personvern og innmelding til NSD .....	46
3.5 Innsamling av data .....	47
3.5.1 Praktisk utførelse av spørreskjema .....	47
3.5.2 Praktisk utførelse av intervju .....	48
3.6 Analyse av materialet.....	49
3.6.1 Analyse av spørreskjema .....	49
3.6.2 Analyse av intervju .....	49
<b>4. Presentasjon av funn</b> .....	<b>52</b>
4.1 Presentasjon av funn i spørreskjema.....	52
4.1.1 Tilgang og utvalg .....	52
4.1.2 Tegneseriens plass i skolens praksis .....	53
4.1.3 Lærernes erfaringer.....	54
4.2 Presentasjon av funn i intervju.....	58
4.2.1 Lærernes assosiasjoner til tegneserier .....	59
4.2.2 Tilgang og utvalg .....	59
4.2.3 Tegneserier i skolens daglige praksis .....	60

4.2.4 Lærernes erfaringer.....	61
<b>5. Diskusjon av funn.....</b>	<b>65</b>
5.1 Fra Donald-blader til et mangfold av serier .....	65
5.2 Et varierende utvalg .....	66
5.3 Motivasjon og lese lyst er viktigst .....	67
5.4 Hvem er tegneseriene for? .....	69
5.5 Samtidens "rastløse" lesing .....	70
5.6 Selvvalgt lesing og tegneserieproduksjon.....	71
5.7 Teksttypen uten "vokseninnblanding" .....	72
5.8 Forskningens begrensninger .....	73
<b>6. Konklusjon.....</b>	<b>76</b>
6.1 Videre forskning .....	78
<b>7. Litteraturliste.....</b>	<b>79</b>
Vedlegg .....	86
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	86
Vedlegg 2: PDF-versjon av spørreskjema .....	89
Vedlegg 3: Rapport av resultater fra spørreskjema.....	93
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til informanter.....	107
Vedlegg 5: Intervjuguide .....	109

*Transkripsjonsdokumenter kan fremvises hvis ønskelig*

"School and public libraries are building graphic novels collections to try to get adolescents into the library.

Comics have, indeed, emerged from the margins into the mainstream"

(Jacobs, 2007, s. 19).



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og formål

Som deltidsansatt i en barne- og ungdomsfilial ved Bergen Offentlige Bibliotek er det sjelden jeg er på vakt uten å bli spurt om vi har en bestemt tegneseriebok, men også som vikarlærer i grunnskolen ser jeg at tegneserier er en svært populær teksttype når elever skal velge seg lesestoff. Innenfor tegneseriemediet er det spesielt serielitteraturen som fyker ut av hyllene i biblioteket. Serier i den fantastiske sjangeren, som bøkene i *Nordlys*- og *Amuletten*-serien, er mye utlånt, men også humorserier som *Hundemannen* og *Superhelten Arild* har høy utlånsrate. På listen over de 100 mest utlånte bøkene i Bibliofil-systemet de siste seks månedene fra februar 2022 finner vi bok nummer én i *Amuletten*-serien på første plass, tett etterfulgt av bok 2 og 3 i *Nordlys*-serien. Alle plassene fra første til niende består av bøker fra de to nevnte seriene. Til sammen er 32 av bøkene på hele listen tegneseriebøker for barn- og ungdom (Bibliotek-systemer AS, 2022). På salgsstatistikken for 2021 til de store bokhandelkjedene lå siste bok i *Nordlys*-serien på førsteplass på listen over mest solgte barne- og ungdomsbok, noe som tilsvarte ellefte plass på listen over mest solgte bøker totalt fjor (Bokhandlerforeningen, 2022). Det finnes også flere eksempler på barnelitterære klassikere som de siste årene har blitt adaptert til grafiske romaner. Blant annet har Astrid Lindgrens *Ronja Røverdatter* blitt omgjort til en tegneserie på fire bøker, samt en nyillustrert utgave av filmen *Pippi på rømmen* (1971) i tegneserieformat utgitt i forbindelse med 75-års jubileet til Pippi Langstrømpe i 2020. Samme år vant tegneserien *Hva skjedde egentlig med deg?* (2020) Brageprisen i klassen beste barne- og ungdomslitteratur (Brageprisen, u.å.). Boka var også samme år nominert til Kulturdepartementets priser for barne- og ungdomslitteratur i kategorien tegneserie hvor *Ti kniver i hjertet* stakk av med seieren (Norsk barnebokinstitutt, 2021).

På tross av dette var likevel mitt inntrykk før jeg startet med masteroppgaven at flere lærere ikke anerkjenner tegneserier som "ordentlig" litteratur. Dette er en hypotese jeg ønsket å se nærmere på i denne masterstudien ved å lytte til et utvalg lærere som underviser i dagens skole. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å få et innblikk i et utvalg lærere på 1.-7. trinns erfaringer og holdninger til tegneserier i skolen, slik at jeg finne ut om det er noe hold i hypotesen. Ved hjelp et digitalt spørreskjema og intervjuer gjennomført med fire lærere på 1.-

7. trinn i grunnskolen vil jeg forsøke å finne ut hvilke erfaringer og holdninger disse lærerne sitter inne med. Datagrunnlaget vil være for lite for å generalisere, til det trenger man et sannsynlighetsutvalg og større mengder data, men jeg vil likevel kunne se en tendens basert på det innsamlede materialet. Jeg vil undersøke hva lærerne tenker om elever som velger tegneserier til egenlesing, men også hva de selv forbinder med tegneserier, og om de har inkludert seriene i undervisningen. Lærerne vil også gjennom intervjuene kunne fortelle hva som eventuelt kan være utfordrende i møte med teksttypen, og hva som eventuelt fungerer bra. I spørreskjemaet vil lærerne måtte svare på om de er positive eller negative til tegneseriemediet, samt fortelle kort om egne erfaringer med tegneserier i skolen basert på avkryssningsspørsmålene i skjemaet. I intervjuet vil vi snakke om tilsvarende, men med bedre muligheter for begrunnelse og utdyping.

Jeg vil også spørre lærerne, både informantene og respondentene, om å definere utvalget av tegneserier på skolebiblioteket der de jobber. Dette for å se om jeg finner en sammenheng mellom tilgangen på tegneserier og holdninger og erfaringer hos lærerne. Jeg vil ikke gå inn å kartlegge utvalget i detalj, men skape meg et overblikk over tegneseriesamlingen og hvordan den behandles ved å spørre om tilgjengelighet, plassering og utlånsregler.

## **1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål**

På bakgrunn av det jeg ønsker å undersøke har valgt følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer og holdninger har et utvalg lærere på 1.-7. trinn til tegneserier i skolen?*

I løpet av denne masteroppgaven vil jeg forsøke å svare på problemstillingen ut fra den dataen som samles inn gjennom spørreskjema og intervju. Jeg har valgt å tilføre ordet "utvalg" for å tydeliggjøre at funnene baserer seg på et utvalg lærere, og ikke lærerprofesjonen som helhet. For å få vite noe om erfaringer og holdninger er det også høyst relevant å finne ut hvilken plass tegneseriene har i skolen i dag og hvordan utvalget og tilgangen er til mediet. Derfor, for å konkretisere problemstillingen enda mer, har jeg også valgt å utdype ved hjelp fire forskningsspørsmål som viser til fire hovedtema som jeg ønsker å finne svar på.

Forskningsspørsmålene er som følger:

- 1) Hvordan *inkluderes* tegneseriene i skolens praksis?
- 2) Hvordan definerer lærere *utvalget og tilgangen* på tegneserier gjennom skolen?

- 3) Hvilke erfaringer og holdninger har et utvalg lærere til elever som leser tegneserier som *selvvalgt* litteratur?
- 4) Hvilke erfaringer og holdninger har et utvalg lærere til *inkludering* av tegneserier i sin undervisningspraksis?

Intervjuguide og spørsmål til spørreskjemaet vil baseres på de nevnte forskningsspørsmålene. Respondentene og informantene, spesielt sistnevnte gruppe, legger også til andre relevante perspektiv og synspunkter som vil bli tatt med i drøftingsdelen hvor funnene drøftes opp mot problemstilling, forskningsspørsmål og det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis samles trådene og problemstillingen besvares.

### 1.3 Avklaring av begrep

Begrepene *tegneserie* og *grafiske roman* brukes mye ofte om hverandre. Noen foretrekker å kalle teksttypen for tegneserier, mens andre er redd for at begrepet favner for smalt og kun vil bli assosiert med tegneserieblader i kiosken. Da vil mangfoldet av tegneserier ikke komme godt nok frem i begrepet fordi man setter teksttypen i en bestemt "bås" før man har tilstrekkelig kjennskap til den. Da det som blir regnet som de første tegneseriestripene ble trykket i USA i 1896, var de preget av slapstick-komedie. Karakterene var ofte banale og enkle. Stripene ble kalt *comics*. *Comics*, som er det engelskspråklige begrepet for tegneserier, har sin opprinnelse fra slutten av 1800-tallet hvor de humorpregede tegneseriestripene i avisen ble kalt "The Comic Supplement" eller bare "The Comics" (Holen & Strand, 2015, s. 13).

De såkalte *graphic novels*, eller grafiske romaner på norsk, ble ikke et fenomen før på 1980-tallet, og skulle være et uttrykk for kunstneriske og mer ambisiøse tegneserier. Betegnelsen grafisk roman skulle signalisere en aksept og anerkjennelse for tegneserier som kunstart (Harper, 1997, s. 144). Brenner (2012) hevder på sin blogg at forskjellen mellom tegneserier og grafiske romaner, eller *comics* og *graphic novels*, er lengden. Brenner skriver videre at tegneserier vanligvis pleier å ha rundt tretti sider, mens en grafisk roman har nærmere hundre. Men hvordan blir det da med tegneserier som rommer mer enn tretti sider, men likevel mindre enn hundre? Og hva med samlinger av tegneserier som er satt sammen til en roman i tjukke permer? Waage (2018) mener at det finnes en nyanseforskjell mellom grafisk romaner og tegneserieromaner. Førstnevnte blir gitt ut som én historie, mens sistnevnte ofte er en utgivelse satt sammen av flere ulike historier (Waage, 2018, s. 229).

Weldon, programvert i National Public Radio, uttalte i 2016 at vi ikke trenger begrepet

*graphic novel* lenger, og at det har utspilt sin rolle. Han ønsker at man skal ta tilbake *comics*-begrepet. Da tegneserieskaper Will Eisner lanserte begrepet *graphic novel* til en av sine bøker i 1978 var det på den tiden nødvendig for å få folk til å anerkjenne tegneserier som et medium, og ikke en sjanger. Tegneserier var gjerne forbundet med det man på den tiden så på som en usunn og farlig ungdomskultur. Det meldte seg derfor et behov for et annet stempel for å kunne bli tatt seriøst. Det nye begrepet åpnet øynene til forfattere og tegneserieskaper og viste at man kunne fortelle hvilken som helst historie gjennom tegneseriemediet, uavhengig av sjanger. Seriene behøvde ikke bare være morsomme, de kunne også være preget av alvorlige tema. Koblingen mellom begrepet *comics* og kriminelle ungdomsmiljøer er ikke like sterke lenger, og Weldon mente derfor at det er på tide å ta tilbake det opprinnelige begrepet igjen (Weldon, 2016). Det norske tegneseriebegrepet er også i ordlyden gjerne mer presist enn det engelske begrepet *comics*. Da begrepet tegneseriebegrepet kan romme ulike typer sjangere, blir *comics* ofte knyttet til komediesjangeren og humorstriper i avisen. Det sammensatte ordet tegneserie på norsk, viser til en teksttype med serier av tegninger etter hverandre, noe som er mer beskrivende for teksttypen enn *comics* på engelsk.

I denne masteroppgaven har jeg bevisst valgt å bruke ordet tegneserie fremfor grafisk roman. Basert på min erfaring er det dette begrepet som brukes mest i dagligtalen, både blant bibliotekarer, lærere og skoleelever. På bakgrunn av det tror jeg begrepet tegneserier vil vekke flere assosiasjoner, og at lærere lettere vil kunne trekke frem sine erfaringer når det er et begrep de har god kjennskap til. På den måten tror jeg at det å velge tegneseriebegrepet fremfor begrepet grafisk roman vil føre til flere utfyllende svar i det innsamlede materialet, både når det gjelder spørreskjemaet og intervjuene. Det vil også lettere kunne avdekke om lærerne har enkelte forutinntatte holdninger, fordi tegneserier er et begrep som har vært i bruk i svært lang tid. Det er i tillegg et faktum at ikke alle tegneserier kan oppfylle kriteriene for hva vi kan kalle en roman, fordi romaner tradisjonelt sett har krevd en viss lengde. Når begrepet tegneserier brukes i avhandlingen rommer det alle typer sjangre og bøker, tjukke som tynne, digitale som på papir. Under enkelte kapitler vil begrepet grafiske roman likevel dukke opp, da spesielt under tidligere forskning hvor forskeren selv har omtalt teksttypen på følgende måte.

## **1.4 Tidligere forskning**

Et forskningsprosjekt i USA fra 2011 har flere likheter med forskningen i denne masterstudien. For drøye ti år siden publiserte forskere fra San Diego State University og

Walden University en studie om læreres tanker om tegneserier i skolen. Forskningsartikkelen jeg refererer til ble publisert i *Journal of Education* i 2011 (Lapp et al., 2011, s. 23-35). Forskerne tok i bruk spørreskjema for å finne ut om lærerne var villige til å ta i bruk grafiske romaner i sin undervisning. Forskerne stilte seg spørsmålet: Kan grafiske romaner brukes som en strategi for å fange elevers interesse for lesing, utvikle forståelse for tradisjonelle og visuelle tekster, og forbedre elevers skrivekompetanse? Ved hjelp av spørreskjemaet så de på om lærerne var villige til å ta i bruk grafiske romaner i sine klasserom. Utvalget bestod av 60 lærere. Alle ganske nye i yrket. 27 av 60 hadde undervist i én til tre år, elleve av lærerne var akkurat ferdig med utdanningen sin. Interessen for tegneserier hos lærerne var ikke spesielt stor: 77.6% av lærerne oppga at de ikke leser grafiske romaner selv, og kun 13 av lærerne oppga at de hadde medium-stor eller stor interesse av å lese grafiske romaner. Få rapporterte at de brukte grafiske romaner i undervisningen, og bare fem lærere kunne navngi en grafisk roman de hadde inkludert i klasseromsundervisningen. Lærerne skulle også rangere ulike grunner til å ta i bruk grafiske romaner i klasserommet. Øverst, som den viktigste grunnen, kom elevenes interesse for mediet med 67.2%. Nest øverst, med 41.3% var grafiske romaner som motivasjonsfaktor overfor elever som kjedet seg i undervisningen (Lapp et al., 2011, s. 23-26).

Ut fra svarene viste det seg at lærerne først og fremst så på grafiske romaner som en motivasjonsfaktor for lesing, men få så på grafiske romaner som en berikelse for lesekompetansen. Forskerne analyserte svaret dit at ordet "berikelse" ofte var tilknyttet flinke elever, og at grafiske romaner oftest ble sett på som et supplement for elever med manglende lesemotivasjon. Studien kan oppsummeres ved å si at selv om majoriteten av lærerne rapporterte at de var positive til å ta i bruk grafiske romaner, var det få som likevel faktisk gjorde det. Begrensningene lå i hvordan de skulle ta dem i bruk, manglende tilgang på og fortrolighet med mediet. Det kom også frem at de var mer villige til å gi grafiske romaner til svake elever enn sterke elever (Lapp et al., 2011, s. 30-31).

Ved University of Northern Iowa i USA ble det i 2013 skrevet en lignende masteroppgave. Målet med masterstudien var å finne ut hvordan lærere stilte seg til grafiske romaner som kvalitetslitteratur. Det ble utgitt et spørreskjema til 75 lærere fra seks barneskoler og 26 lærere fra to ungdomsskoler, og alderen spente fra 20 til 60 år. Masterstudenten fant ut at majoriteten av lærerne som deltok inkluderte grafiske romaner i undervisningen én gang i året eller sjeldnere. I likhet med den forrige amerikanske studien oppga lærerne at de ikke hadde fått nok kunnskap om teksttypen, men at de gjerne ville inkludere grafiske romaner mer om de

fikk tilstrekkelig kunnskap om dem. De yngre lærerne var oftere blitt introdusert for grafiske romaner i lærerutdanningen, og brukte derfor teksttypen mer enn sine eldre kollegaer. Likevel, når det gjaldt lærernes tro på grafiske romaner som egnet i undervisningen var fordelingen jevnt over lik på alle aldersgrupper. Omlag 87,5% av lærerne var positive til grafiske romaner. På spørsmålet om hvorfor man skulle inkludere grafiske romaner i klasserommet svarte flest lærere at det var for å motivere, mens nest flest svarte at det kunne være til hjelp for elever som slet med lesingen (Block, 2013).

Våren 2015 gjennomførte Marie-Lisbet Amundsen ved Høgskolen i Sørøst-Norge og Per E. Garmannslund ved Universitetet Agder en nettbasert spørreundersøkelse blant 950 ungdomsskoleelever fordelt på tre mellomstore kommuner. Studien undersøkte leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet. De fant en signifikant forskjell mellom gutter og jenter når det gjaldt lesing og motivasjon for lesing. 46% av jentene rapporterte at de motiveres av bøker, mens bare 28% av guttene rapporterte om det samme. Når det gjaldt tegneserier rapporterte 45% av guttene at de likte å lese tegneserier, mot 28% hos jentene. I motivasjon for å lese tegneserier var det ingen signifikant forskjell mellom elever som strever med lesingen og øvrige elever (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 16). Ut fra spørreundersøkelsen fant man at kun 3 av 10 gutter likte å lese bøker, likevel oppga omtrent halvparten av guttene at de kunne tenke seg å lese tegneserier. Forskerne bak denne studien peker på tegneserier som et mulig stillas til lesingen, fordi elevene kan finne støtte til handlingen både i illustrasjonene og i verbalteksten. Det kan gjøre at tegneserier blir oppfattet som lettere å lese fordi man ved hjelp av symboler kan få illustrert hvem som sier hva. Setningene er ofte ikke så lange og illustrasjonene kan også bidra til at elevene lettere husker det de har lest (Amundsen & Garmannslund, 2015, s.19-22).

En kjent dansk kvantitativ undersøkelse fra 2017 så på barns lese- og medievaner. Undersøkelsen var basert på svar fra 8721 elever fra 3.-7. trinn fordelt på 110 grunnskoler i Danmark. Undersøkelsen så på barns oppfattelse av lesing, samt hyppighet og motivasjon. Det ble også rapportert hva barna foretrakk å lese, i tillegg til barns bruk av biblioteket og generelle medievaner. Også i resultatene fra denne undersøkelsen kom det frem at gutter leser tegneserier oftere enn jenter. Av alle samlede svar oppga 17% av guttene og 6% av jentene at de leser tegneserier ofte. Vi ser også at prosentandelen av tegneserielesere synker jo eldre elevene blir, og fra 3. til 7. trinn hadde gruppen med barn som leser tegneserier sunket med 11 prosentpoeng. Det var teksttypene "historier/romaner" og "undertekster på TV" elevene leste mest av på samtlige klassetrinn. Av de mest leste sjangrene kom fantasy/science fiction og

humor best ut (Hansen et al., 2017, s. 8-23).

Krashen (2004) "[c]laims that reading comic books retards reading development are unfounded" (s. 97). I boka *The Power of Reading: insights from the research* (2004) presenteres forskning på tegneseriefeltet, og mye handler om å vise hvilke positive effekter lesing av tegneserier kan føre til. Blant annet skriver Krashen at det bidrar til å øke ordforrådet, og fører til at elevene leser mer, og elever som leste tegneserier så ikke ut til å skåre lavere på leseferdigheter enn elever som ikke leste tegneserier. "Some studies show comic books readers read as much as non-comic book readers. Some studies show they read more. (...) Comics can serve as a conduit to heavier reading" (Krashen, 2004, s. 103). Ut fra studiene gjennomgått av Krashen førte lesing av tegneserier til at mange fortsatte å lese annen litteratur senere i skoleløpet (Krashen, 2004, s. 105). Etter å ha gjennomgått en rekke studier kom Krashen fram til fire punkter som talte til fordel for lesing av tegneserier:

- Illustrasjonene bidrar til å gjøre verbalteksten lettere å avkode og forstå
  - Det vises ingen negativ effekt på språklig utvikling og måloppnåelse hos de som leser tegneserier
  - De som leser tegneserier leser like mye som andre, noen også mer. De har også en mer positiv holdning til lesing generelt
  - Det fører til videre lesing, også av annen litteratur
- (Krashen, 2004, s. 109-110).

Det er et poeng å kommentere at studiene som gjennomgås i Krashens *The Power of Reading: insights from the research* (2004) ikke er av nyeste dato. De fleste studiene som refereres til ble gjennomført i slutten av forrige århundre i USA, men til tross for at forskningen ble gjort for en stund tilbake vil det likevel være interessant fordi resultatene av studien sier noe om det jeg skal forske på. På det grunnlaget har jeg valgt å inkludere Krashen (2004) i kapittelet om tidligere forskning.

#### *1.4.1 Mitt bidrag innenfor forskningsfeltet*

Det er gjort relativt lite forskning på læreres erfaringer og holdninger til tegneserier i skolen, spesielt innenfor norsk skolekontekst. Utvalget av studier som lignet min var større i en engelskspråklig kontekst. Derfor ble det referert til to amerikanske studier i *1.4 Tidligere forskning*. Fordi det finnes lite forskning på akkurat dette i norsk skolekontekst mener jeg at min masterstudie er et høyst relevant og et viktig bidrag inn i forskningsfeltet tegneserier i skolen. Da jeg valgte å inkludere de nevnte to studiene fra USA var det fordi de hadde mange

likheter med den studien jeg skulle gjennomføre, blant annet i valg av deltakere, metode og forskningsspørsmål. Studiene fant jeg ved å bruke søkeordene "graphic novels teachers beliefs" og "graphic novels teachers cognition". Hadde omfanget av oppgaven vært større hadde det også vært mulig å inkludere flere engelskspråklige studier, da det finnes flere studier som forsker på tegneserier i forbindelse med skole og læring.

Artikkelen til Amundsen og Garmannslund (2015) kom jeg over via en artikkel på forskning.no som refererte til forskningsartikkelen i *Norsk tidsskrift for logopedi*. Den omhandlet ikke tegneserier direkte, men viste en tendens til at gutter i ungdomsskolealder hadde større motivasjon for å lese tegneserier enn annen litteratur, noe som er interessant og relevant for denne studien. Amundsen og Garmannslund deler eksplisitt sine respondenter inn i kategoriene gutt eller jente. Å dele respondentene inn i så eksplisitte grupper kan også være en fallgrube, og i så tilfelle bidra til å reproduserer stereotypiske holdninger basert på lesing og kjønn. Likevel kan det være interessant å se på forskjellen mellom motivasjonen for lesing hos gutter og jenter i grunnskolealder, fordi man allerede vet at gutter og jenter ofte skårer ulikt på leseprøver (Roe, 2013). Stereotypiene om at gutter leser oftere tegneserier enn jenter bekreftes også i den danske undersøkelsen om barns lesevaner (Hansen et al., 2017, s. 8-23). Det er derfor interessant å stille spørsmål ved om lærerne bemerker seg ulik interesse for tegneserier basert på elevenes kjønn. Mer om lesing og kjønn i teorikapittelet 2.4.3 *Gutter og lesing*.

## **1.5 Tegneserier og skolen i den offentlige debatten**

Hvordan oppfattes tegneseriene i skolen sett gjennom den offentlige debatten? Samtlige av de nyeste debattinnleggene og artiklene i de store norske nettavisene dreier seg om å fremsnakke tegneseriene og deres muligheter. Debattinnleggene og artiklene jeg presenterer i det følgende har en underliggende formodning om at det finnes en motstand mot tegneserier i skolen som det skal argumenteres mot. Etter runder med søking, både i nettaviser og papiraviser i det digitale mediearkivet Atekst, fant jeg ingen debattinnlegg som viser en argumentasjon mot inkludering og arbeid med tegneserier i skolen. Med det grunnlaget kan man diskutere hvor reell denne debatten faktisk er. Det er mulig debatten henger igjen fra en annen tid, noe jeg komme tilbake til i drøftingskapittelet hvor jeg ser på funnene opp mot de historiske linjene og det teoretiske rammeverket. På tross av det, er likevel noen innlegg fra debatten inkludert for å skape et innblikk i noe av det som har vært skrevet og publisert om tegneserier i media de siste fem årene.



Aftenpostenkommentator Helene Skjeggstad sier tydelig hva hun mener om tegneserier i kommentaren: «Gi barna en tegneserie før skoletrøttheten tar dem» (2016). Hun trekker fram tegneserier som et viktig verktøy for leselyst, og tegneseriers potensial til å utfordre leserens fantasi og forestillingsevne med sin utforming og sine virkemidler (Skjeggstad, 2016). I et annet debattinnlegg i VG skriver en mor at hun ønsker tegneserier på timeplanen etter at hennes to sønner med lesevegring har funnet glede og mestring i å lese tegneserier. Moren forteller at hun personlig har opplevd skepsis til mediet blant sønnenes lærere, og hun uttrykker frustrasjon over at det hennes barn liker å lese ikke oppleves som «godt nok» i skolens øyne. Lærernes begrunnelse var, ifølge moren, at de ikke fikk den samme leseflyten ved å lese tegneserier sammenlignet med andre bøker med mer sammenhengende tekst (Holm, 2018).

I en artikkel på forskning.no uttrykker professor i nordisk litteratur Åse Marie Ommundsen at lærere må prøve å finne noe som fenger barna slik at de får lyst til å fortsette å lese. Hun trekker frem at en tegneserieroman kan være mer lystbetont å lese enn en mer tradisjonell roman. Ommundsen mener også at myten om at tegneserier utelater all fantasi ikke stemmer. Når man leser tegneserier bruker man fantasi og innlevelsessevne for å fylle ut tomrommene mellom rutene. Hun skulle gjerne sett at flere lærere ta i bruk tegneseriemediet i alle fag, og at elevene selv også burde bli utfordret til å lage egne tegneserier (Aamli, 2017). Ommundsen siteres på følgende måte i artikkelen:

Dagens barn er vokst opp i et bildesamfunn og kan gjerne mer enn lærerne når det gjelder tegneserier og film. De er vant med at flere historier flettes sammen, og dette kan vi også utnytte i leseopplæring ved å spille på et medium som barna er interessert i. (Aamli, 2017)

De nevnte artiklene fra nettaviser og andre nettstedene argumenterer sterkt for tegneseriemediets plass i skolen, men fordi man mangler en motargumenterende stemme i dagens debatt kan man stille spørsmål ved om denne debatten egentlig er en reell debatt. Med bakgrunn i den offentlige debatten om tegneseriene i skolen vil jeg trekke frem min forskning som svært relevant, fordi jeg vil undersøke hvilke erfaringer og holdninger et utvalg lærere faktisk har til tegneserier i skolen. Står de negative holdningene virkelig like sterkt i skolen som man kan få inntrykk av gjennom debattinnleggene? Det skal jeg undersøke nærmere i løpet av denne oppgaven.

## 2. Teori

I dette kapitlet blir det teoretiske rammeverket for masteroppgaven presentert. For å få forståelse for hva som kjennetegner teksttypen tegneserier blir begrepet sammensatte tekster først introdusert og definert i kapitlet. Tegneserier er en sammensatt teksttype, og det er derfor hensiktsmessig å gå nærmere inn hva som kjennetegner sammensatte tekster, spesielt innenfor læreplanverket i skolen. Læreplanverket er det overordnede styringsdokumentet for undervisning i grunnskolen, og den gjeldende læreplans håndtering av begrepene virker trolig inn på skolen og lærerens undervisningspraksis.

Deretter inkluderes teori om tegneserien som teksttype. Teorien bygger hovedsakelig på tegneserieteoretiker Scott McCloud og tegneserieforfatter og skaper Will Eisner, men med innslag av Roland Barthes og Jon Gisle og Øyvind Holen. Videre diskuteres blant annet en artikkel av Lara Saguisag fra 2018 som sammenligner bildebok og tegneserier ved å legge den ideologiske, historiske og kulturelle konteksten til grunn for sammenligningen. For å bedre forstå læreres erfaringer og holdninger til tegneserier i dag er det vesentlig å ha innsikt i hvordan tegneseriene har blitt behandlet og mottatt opp igjennom historien. Derfor presenteres tegneserienes historie fra et vestlig perspektiv sett fra den moderne tegneseriens begynnelse i USA mot slutten av det 19. århundre til dagens mangfold av tegneserier på ulike plattformer.

For å få innsikt i hvordan litteraturen behandles i skolen i dag vil *2.4 Valg av litteratur i undervisningen* omhandle valg av litteratur i klasserommet med fokus på leselyst, motivasjon, lesestimuleringsprosjekter, lesing av selvvalgt litteratur og gutters lesevaner. Teori fra Krashens (2004) *Free voluntary reading* og Birkveit og Rimmereides forskningsartikkel (2017) om inkludering av *Extensive Reading* i skolen er noe av teorien og forskningen som refereres til. Videre i teorikapitlet diskuteres begrepene trivillitteratur og kvalitetslitteratur, samt teori og status for skolebibliotekene i grunnskolen.

Avslutningsvis i teorikapitlet vises det til Simon Borgs *teacher cognition* som beskriver hvordan man arbeider med læreres holdninger i forskningssammenheng. Denne delen er tilknyttet den metodiske delen av masteroppgaven.

Teorikapittelet i sin helhet vil kunne gi større innsikt i hva som kjennetegner tegneserien som teksttype, dens historie og utvikling, om litteraturens plass i klasserommet og om leselyst og motivasjon for lesing.

## 2.1 Sammensatte tekster

Allerede i 1999 påpekte Rakes at elever bør få opplæring i å lese tekster bestående av både verbaltekst og bilder med tanke på økningen av digitale tekster i samfunnet (Rakes, 1999, s. 14). I dag, drøye tjue år senere omgir vi oss med stadig flere digitale tekster, slik Rakes påpekte. Vi møter på store mengder sammensatte tekster hver eneste dag, og en stor del av lesingen i det daglige foregår digitalt på skjerm. Men hva er sammensatte tekster?

Liestøl et al. (2009) definerer teksttypen på følgende måte:

Sammensatte tekster forutsetter et *utvidet tekstbegrep*, der ordet *tekst* ikke lenger bare betegner skrift, men også brukes om andre tegn- eller representasjonsformer, slik som *bilde*, ulike former for *lyd* (musikk, sang, tale) og *levende bilder* (film, video, animasjon) – disse kaller vi teksttyper. (...) Teksttypene er byggesteinene i sammensatte tekster. (Liestøl et al., 2009, s. 13)

I tradisjonelle tegneserier på papir brukes ikke lyd og levende bilder slik som i video og film, men tegneseriene inneholder likevel virkemidler som er med på å skape en følelse av lyd ved hjelp av ulike lydord og illustrasjoner, som ved bruk av onomatopoetikon eller illustrasjoner som symboliserer kjente lyder. Bildene i tegneserier er heller ikke levende slik som i animasjon, men tegneseriene kan likevel oppleves levende ved hjelp av leserens erfaringer i møte med *the gutter*, det vil si marginen vi finner mellom tegneserierutene, også kjent som blant annet *fuger* på norsk (brukt i Tønnessen, 2018, s. 179).

Leseren skaper mening i den sammensatte teksten ved å benytte seg av de mulighetene som ligger i modalitetene. Ordet *modalitet* kommer av "måte". I denne sammenheng er det snakk om semiotisk modalitet, det vil si alle de måtene tegn kan formidle mening på. Modalitetene kjennetegnes av ulike *affordans*, som vil si at de innebærer ulike muligheter, men også begrensninger, for hva de kan uttrykke. I et multimodalt uttrykk kan de ulike modalitetene supplere hverandre på grunn av sin ulike *affordans* (Tønnessen, 2010, s. 12-13). Waage (2018) legger vekt på at "[m]eining blir skapt i det lesaren dreg nytte av disse ulike *affordansane* og dermed les sjangeren slik han legg opp til" (Waage, 2018, s. 233).

*Multimodalitet* er et begrep som ofte brukes i forbindelse med sammensatte tekster. Innenfor språkvitenskapelig semiotikk "kan modalitet ses på som det tegnsystemet som brukes i en gitt tekst eller et annet kommunikativt uttrykk, for eksempel (verbal)-språk, bilde, musikk og gester. En tekst som benytter flere modaliteter samtidig, kalles en *multimodal* eller *sammensatt* tekst" (Svennevig & Henriksen, 2017). Man bruker gjerne begrepene sammensatte tekster og multimodale tekster om hverandre. I den nyeste læreplanen fra 2020 brukes begrepet sammensatt tekst fremfor multimodal tekst. Jeg har derfor valgt å bruke begrepet sammensatte tekster i denne masteroppgaven.

Begrepet *literacy*, oversatt til *tekstkyndighet* på norsk, blir ofte knyttet til tekstarbeid med sammensatte tekster i språkfagene. Ifølge Kress (2003) er det like viktig å oppnå visuell tekstkompetanse som verbal tekstkompetanse. Visuell tekstkompetanse handler om å lese og skape visuelle bilder. Det handler om språk, kommunikasjon og interaksjon. Rimmereide (2021) legger vekt på at en romlig forståelse av tekst er nyttig og høyst relevant i dagens multimodale og tekstbaserte samfunn. I dag veksler man gjerne mellom å lese verbalteksten og de visuelle elementene, og deretter, ut fra vekselvis lesing skaper man seg en helhet basert på lesingen av de ulike modalitetene.

### *2.1.1 Sammensatte tekster og tegneserier i skolens læreplanverk*

"Siden innføringen av Kunnskapsløftet [LK06] har sammensatte tekster vært en viktig del av lesningen i norskfaget, og i læreplanen fra 2006 var sammensatte tekster til og med løftet fram som ett av fagets fire hovedområder" (Bakken, 2020, s. 255). Bakken påpeker at det er kombinasjonen av uttrykksformer som er sentrale i norskfaget når sammensatte tekster nevnes. Elevene skal utvikle innsikt i hvordan uttrykksformer som skrift og bilde spiller sammen, utfyller hverandre og bidrar til meningsskaping i teksten (Bakken, 2020, s. 255-256).

I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (2017), revidert i forbindelse med fagfornyelsen, beskrives det å kunne lese som grunnleggende ferdighet ved at det "handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler og andre uttrykksmåter" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det nevnes med andre ord eksplisitt at elevene skal lære å lese og forstå bilder i form av illustrasjoner og symboler. Siden tegneserien er et medium som kombinerer både verbaltekst, illustrasjoner og symboler, vil det være mulig å finne grunnlag for å arbeide med tegneserier i alle fag. Det interessante spørsmålet er deretter om lærere velger å arbeide med tegneserier som sammensatt tekst i

undervisningen, eller om elevene hovedsakelig møter på tegneseriene på egen hånd gjennom fritidslesing eller lesing i "hylleboka" på skolen. Det vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.

*Presentasjon av funn og 5. Diskusjon av funn.*

Tegneseriene har vært grunnlag for diskusjon i lang tid. Dahl skriver i *Tegneseriene: Verdens mest populære lesestoff* (1977) at "[b]åde foreldre og lærere har stort sett stilt seg negative til tegneseriene. Det er i og for seg ikke noe nytt, voksne har til alle tider sett med bekymring på hva barna deres er opptatt av" (Dahl, 1977, s. 5). Dahl refererer også til tegneserieskaper Feiffer som mener tegneserier blir definert som søppel av voksne "kulturbevisste øyne", og at skolen tidligere har tatt på seg ansvaret for å få elevene til å oppdage den "virkelig" verdifulle kulturen (Dahl, 1977, s.6). Tidligere ble det lagt vekt på hvilken type litteratur de voksne ønsket at elevene skulle kjenne til gjennom læreplanverket og en litterær kanon i norskfaget. Senest beskrevet i Læreplanverket (L97) hvor spesifikke forfattere nevnes eksplisitt. Da Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) kom ni år senere, ble forfatternavnene tatt bort. Da var det opp til læreren selv å velge forfattere og tekster til bruk i klasserommet. I likhet med LK06, nevner det nyeste Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20) heller ingen bestemte tekster eller forfattere. Velger lærerne ut variert litteratur til elevene, eller preges utvalget av de samme tekstene som før? Hvilken rolle har læreboka i dette, og hvilken rolle spiller elevenes lesepreferanser i utvelgelsen av litterære tekster i klasserommet? Det kommer jeg tilbake til i kapittel 4. *Presentasjon av funn.* Hva som leses i klasserommet preges også av hvilke sjangrer og teksttyper som nevnes i læreplanverket. I LK06 og LK20 kan vi se at blant annet begrepet *sammensatte tekster* utgjør en mulighet for å inkludere tegneserier i klasserommet.

Med bakgrunn i at grunnskolen nylig fikk en ny læreplan, vil den forrige læreplanen også bli kommentert, og deretter sammenlignes LK06 og LK20 med tanke på behandlingen av begrepene sammensatte tekster og tegneserier. Ordet *tegneserie* nevnes ikke i den nåværende planen, mens i den forrige læreplanen fra 2006 ble tegneserier nevnt under norskfagets hovedmål som et eksempel på en sammensatt teksttype som man skulle arbeide med på lik linje med bildebøker, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater (Kunnskapsdepartementet, 2010). I LK20 blir ingen teksttyper spesifisert når begrepet sammensatte tekster nevnes. Under grunnleggende ferdigheter i norskfaget finner vi sammensatte tekster nevnt i tilknytning til lesing, men ingen teksttyper nevnes ytterligere. Noen vanlige modaliteter man finner i sammensatte tekster nevnes derimot som skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttryksformer (Kunnskapsdepartementet, 2020).

I kompetansemålene etter 7. trinn er sammensatte tekster i LK20 formulert ved at elevene skal kunne "utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster" (Kunnskapsdepartementet, 2020). I den nye læreplanen har læreren større valgfrihet når det gjelder hvilke typer sammensatte tekster hen ønsker å introdusere for elevene. Etter 7. trinn er det spesifisert tre teksttyper man skal lese og samtale om i klasserommet, andre teksttyper, deriblant tegneserier, vil gå under den generelle formuleringen: «(..) og annen skjønnlitteratur og sakprosa» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Norsk læreren har derfor mulighet til å bevisst velge, eller velge bort, tegneserier i sin undervisning, enten det er snakk om skjønnlitterære tegneserier eller tegneserier med et mer sakprosapreg. De tre teksttypene som beskrives i det nevnte kompetansemålet er lyrikk, noveller og fagtekster, ellers er det opp til lærerne å velge hva de vil inkludere. På bakgrunn av at lærere nå har fått muligheten til å velge bort tegneserier som litteratur eller eksempel på en sammensatt teksttype, vil denne studien være ekstra interessant for å finne ut om tegneserier er noe lærere selv foretrekker å jobbe med, eller om det er noe de bevisst eller ubevisst velger bort.

Siden den nyeste læreplanen kun har vært gjeldende drøye to år, er sannsynligheten veldig stor for at et flertall av mine respondenter og informanter også har undervist under LK06. Da skal de ifølge læreplanen, hvis de underviser i norsk, ha vært innom tegneseriemediet i sin undervisning. Dette fordi tegneserier ble nevnt eksplisitt under norskfagets hovedmål i forrige læreplan. Likevel, er det slik at ikke alle lærere har undervist på alle trinn, og fordi lærere har valgfrihet når det kommer til årsplaner og fordeling av kompetansemål utover de ulike klassetrinnene kan det godt hende at noen likevel ikke har vært innom tegneserier til tross for at det har vært under norskfagets hovedmål. Spørsmålet jeg som sådan er interessert i er *hvordan* de eventuelt har valgt å inkludere tegneserier, og *hvorfor* de har valgt å gjøre det på den måten. Om noen ikke har tatt det i bruk, er det også et interessant funn å undersøke videre.

Jacobs (2007) forteller at skoler og bibliotek har bygget opp store samlinger av tegneserier de siste årene som et tiltak for å få barn og unge til biblioteket for å skape interesse for lesing. Jacobs mener at lærere og bibliotekarere ofte ser på tegneserier som et springbrett inn mot annen litteratur av "høyere" kvalitet, men Jacobs derimot hevder at mange tegneserier krever kompleks, multimodal tekstkompetanse for å kunne leses og forstås. Ved å ta i bruk tegneserier i klasserommet kan læreren hjelpe elevene til å bli engasjerte, men også kritiske lesere av multimodale tekster. Ved å gjøre elever til bevisste og kritiske lesere i måten de

forstår og henter ut mening fra multimodale tekster på, gjør man også elevene mer tekstkyndige i den verden de befinner seg i (Jacobs, 2007, s. 19-24). I dag foregår mye av lesingen på skjermer, hvor multimodale tekster er svært dominerende, men også i papirform finner vi mange tekster med flere modaliteter, slik som tegneserier, bruksanvisninger, avisoppslag og informasjonstavler. Ved å lære elevene å lese sammensatte tekster med riktige verktøy, gjør man dem til aktive og vurderende lesere, noe som er en viktig egenskap i dagens kunnskaps- og informasjonssamfunn (Rimmereide, 2021). Selv om tegneseriene kanskje virker letteste påpeker Krashen (2004, s. 99) at verbalteksten i tegneserier også kan være kompleks og nødvendigvis ikke enklere enn i andre teksttyper.

## 2.2 Tegneserien som teksttype

Scott McCloud beskriver tegneserier på følgende måte: «Tegneserier (subst, hankjønn). 1. Tegnete og andre bilder plassert side om side i bevisst rekkefølge, med den hensikt å formidle informasjon og/eller fremkalle en estetisk reaksjon hos leseren» (McCloud, 1993/2015, s. 17). I *Store norske leksikon* defineres teksttypen slik: «Tegneserier er tegnete historier eller situasjoner, en rekke illustrasjoner presentert i sammenheng. Visuelt har tegneserier mye til felles med malerkunst, vitsetegninger og karikaturer, mens det fortellertekniske ofte ligger nærere litteratur og film. Tegneserier er ikke en genre, men en kunstform (...)» (Gisle & Holen, 2021b). De fleste tegneserier har verbaltekst i tillegg til illustrasjoner, men det finnes også eksempler med bare illustrasjoner. Verbalteksten i tegneserier er ofte plassert i karakteristiske snakkebobler, men det hender også at teksten er plassert under eller over illustrasjonene (Gisle & Holen, 2021b). Will Eisner understreker at lesing av tegneserier krever både estetisk og intellektuell oppfattelsesevne fordi både bilde og tekst skal leses i sammenheng (Eisner, 1985/1986, s. 9). I sin enkleste form er tegneserier en rekke bilder og gjenkjennelige symboler, men når de anvendes flere ganger vil det bli til en litterær uttrykksform. Sammenhengen mellom bilde og tekst kaller Eisner for tegneseriens *grammatikk*. Verbalteksten er gjerne tilpasset innholdet i illustrasjonene og mange tegneserieskapere velger skrifttype bevisst for å skape et helhetlig uttrykk (Eisner, 1985/1986, s. 9).

Tegneserier tar hovedsakelig i bruk to kommunikasjonsverktøy: Ord og bilde. Som sagt finnes det også tegneserier med bare bilder, men det er ikke normen. Ord og bilde utgjør tilsammen en helhet, og mediets uttrykksmuligheter ligger i samspillet mellom disse to. Om kommunikasjonen lykkes og når ut til en mottaker avhenger av leserens forutsetninger for å

forstå samspillet mellom ord og bilde. Består seriestripene utelukkende av illustrasjoner og ingen verbaltekst kan det kreve enda mer av leseren for å kunne skape forståelse uten støtte i en forteller eller karakterenes dialog (Einer, 1985/1986, s. 12, s. 31). Barthes (1980) påpeker at avløsning mellom bilde og tekst er vanlig å finne i humoristiske tegneserier. *Avløsning* er at bilde og tekst er komplementære og tilsammen danner en fortelling. For å forstå helheten må både bilde og tekst leses sammen, og man finner støtte til forståelsen og tolkningen av bildene gjennom teksten, og motsatt (Barthes, 1980, s. 50).

Tegneseriemediets grunnleggende funksjon er å kommunisere tanker og historier ved hjelp av ord og bilder. For å formidle en historie må fortellingen brytes opp i mindre hendelsesforløp som gjøres om til enkeltbilder. Disse enkeltbildene kalles bilderammer eller tegneserieruter. Handlingen som foregår *mellom* tegneserierutene vil leseren tolke ut fra sine tidligere erfaringer (Eisner, 1985/1986, s. 52). Fenomenet varighet og tid kan uttrykkes på ulike måter ved bruk av visuelle grep, som for eksempel å lage tegneserieruter av ulik størrelse plassert uproporsjonalt i forhold til hverandre. Området mellom rutene i en tegneserie kalles gjerne *rennesteinen*, *margen* (overs. av Leborg i McCloud, 1993/2015, s. 74) eller *fuger* (overs. av Bjorvand i Tønnessen, 2018, s. 179) på norsk, oversatt fra det engelske begrepet *the gutter*. Mellomrommet mellom rutene er, ifølge McCloud, der mye av magien og mystikken til tegneseriene ligger. Leserens forestillingsevne får to separate bilder til å omdannes til én idé ved hjelp av at tegneserierutenes rekkefølge og fuger. Vi observerer delene, og knytter dem sammen til en helhet. På engelsk kalles det for *closure*. Tegneserierutene fragmenterer både tid og rom og fremstår som en hakkete og stakkato rytme av løsrevne øyeblikk. Likevel klarer leseren vanligvis å forbinde disse øyeblikkene og mentalt konstruere en sammenhengende virkelighet (McCloud, 1993/2015, s. 74-75).

### 2.2.1 Tegneseriens implisitte leser

Dahl (1977) skriver at tegneseriene på mange måter er tilpasset barn med sine tydelige konkretiseringer i illustrasjoner og markeringer i form av ulike tegn som signaliserer karakterenes følelser og sinnstilstander. Mange tegneserier er ofte tilsynelatende lette å lese fordi de inneholder lite verbaltekst, og barnet vil dermed bruke mindre tid på avkoding og lettere la seg engasjere av innholdet. Stedslokasjon er ofte tydeliggjort, enten ved illustrasjon, eller ved både illustrasjon og verbaltekst (Dahl, 1977, s.88).

I *The Routledge Companion to Picturebooks* (2018) sammenligner Saguisag bildebøker og tegneserier og skriver om teksttypenes likheter og forskjeller. Selv om begge inneholder



historier fortalt med både visuelle og verbale modaliteter, inneholder de likevel to ulike tankesett om barndom og den implisitte barneleser. Saguisag legger vekt på at den ideologiske, historiske og kulturelle konteksten er viktig å legge til grunn. Mange voksne har et positivt syn på bildebøker fordi de gjerne blir sett på som trygge og forutsigbare bøker med god moral som bidrar til å styrke barnets tekstkompetanse. Tegneserier har fra et historisk perspektiv blitt sett på som mer primitiv og uintelligent litteratur. I motsetning til bildebøkene som er noe voksne til stadighet leser høyt for sine barn, er ikke tegneserier ledet av en voksen, men i stedet tilpasset en selvstendig barneleser (Saguisag, 2018, s. 315-319).

Det ser ut til at tegneseriens preg av antiautoritet virker spesielt appellerende for barneleseren. Ved å fjerne den voksne autoritet har tegneseriene blitt til rom hvor barn kan kommunisere og samarbeide på egne premisser. Et eksempel på det er den populære tegneserien om *Super Diaper Baby* av Dav Pilkey som tilsynelatende på forsidepermen ser ut til å være skrevet av to barn, mens den egentlige forfatteren er en voksen mann. Barna i fortellingen har sammen laget denne tegneserien, og representerer barnas egen stemme i litteraturen. Barneleseren involveres i fortellingen ved spørsmål underveis, og mot slutten av tegneserieboken inviteres leseren til å lage nye fortellinger innenfor universet. Det blir også vist til hvordan man enkelt kan tegne karakterene (Saguisag, 2018, s. 319-323).

Det er mulig tegneserier for barn ikke appellerer like godt til den voksne leser fordi den implisitte leser i tegneseriene først og fremst er en barneleser.. Med *den implisitte leser* menes den leserrollen som er skrevet inn i teksten av forfatteren og illustratøren (Birkeland et al., 2018, s. 19). Enkelte bildebøker har for eksempel blitt kategorisert som *allalderlitteratur*, for å vise at tekster for barn også kan invitere voksne lesere inn, og at leserrollen kan fylles på ulike måter (Birkeland et al., 2018, s. 20). Et eksempel på en bildebok som gjerne blir omtalt som allalderlitteratur er Frithjof Sælens anti-nazistiske bildebok *Snorre Sel* fra 1941, men også flere av bildebøkene til Gro Dahle og Svein Nyhus fra 2000-tallet deriblant *Sinna Mann* fra 2003 er eksempler på slik litteratur. Allalderlitteratur er et begrep man ofte hører i forbindelse med bildebøker, men sjeldent i sammenheng med tegneserier. Hvis det er bildebøker lærere kjenner best er det ikke unaturlig at norsklæreren velger bildebøker fremfor tegneserier, hvis bildebøker er det kjente, og tegneserier det ukjente. Men Saguisag (2018) påpeker også at det å slippe inn tegneserier i skolen kan innebære å gi slipp på tegneseriens frie identitet.

## 2.3 Tegneseriens historie

Dette kapitlet tar kort for seg tegneseriens historie sett fra et vestlig perspektiv. Man regner at den moderne tegneserien oppstod i den vestlige stormakten USA. Norge ble påvirket av USA, og det som hendte i USA kom ofte til Europa og Norge like etter, og neste delkapittel handler om tegneseriehistorien i Norge for å fortelle kort om det som var spesielt her til lands. Til slutt skriver jeg kort om tegneserier i dagens Norge og hvordan de etterhvert har beveget seg over på digitale plattformer.

Da de første skriftspråkene kom flere steder i verden, minnet de på mange måte om tegneserier. Både de kinesiske og de egyptiske hieroglyfene var egentlig bilder som stilt etter hverandre dannet et meningsinnhold. Likevel regner vi med at tegneserien, slik vi kjenner den i dag, trolig ikke fikk sitt gjennombrudd før i 1896 i den amerikanske avisen *New York World*. De første stripene var humoristiske og handlet om "The Yellow Kid", en liten gutt med store ører, få tenner og en stor, gul nattskjorte. Det kommersielle aspektet var trolig den viktigste bidragsyteren til at de første tegneseriestripene kom i trykken. Befolkningsveksten var stor, og særlig byene vokste fort. For å få solgt flere aviser måtte avisene tilpasse seg det majoriteten av den generelle befolkningen ønsket å lese. Avisene kunne ikke lenger bare være et forum for debatt og informasjon. De skulle også bidra med underholdning. Tegneseriene tiltrakk lesere, og tegneseriestriper som "The Yellow Kid" ble et stadig vanligere innslag i avisene (Dahl, 1977, s. 9-19).

1930-årenes USA bød på Børskrakk og økonomiske nedgangstider. I samme tidsrom ble tegneseriene mer og mer preget av vold og kamptaktikk mot en ytre fiende. Denne typen serier ble kalt spenningsserier. Tegneseriehefter med superhelter i hovedrollene solgte i svært høye opplag, også utover på 1940-tallet (Harper, 1997, s. 31). Denne perioden ble kalt *The Golden Age*, og beskriver den første suksessbølgen for amerikanske seriehefter (Harper, 1997, s. 43).

Senere, som en reaksjon på de svært populære spenningsseriene og den økende ungdomskriminaliteten i byene, uttalte den amerikanske psykiateren Fredric Wertham i 1954 at en rekke barn og ungdommer hadde blitt ledet inn i sadisme, brutalitet og menneskeforaktelse på grunn av spenningsseriene. Han mente tegneseriene kunne bidra til at unge ble kriminelle, fordi bandittene ble fremstilt som helter i seriene. Det var ikke bare han som kritiserte tegneseriene. Etter andre verdenskrig, da skrekk- og krimseriene hadde sin blomstringstid, gikk foreldre til aksjon mot tegneseriene. Mange foreldre var negative til det nye og ukjente, og hevdet at tegneseriene hadde skylden for at de hadde mistet kontrollen

over barna sine. De ønsket at politikerne skulle stanse salget umiddelbart. I etterkrigstiden vokste byene raskt, og fritidstilbudene til barn og unge var dårlige. Tegneseriene var billige å kjøpe, og flere ungdommer leste disse. Tegneserier preget av vold, kamp og krig fikk stempelet som bidragsyter til kriminalitet i ungdomsmiljøer i bydeler med dårligere levekår (Dahl, 1977, s.84-85).

Det var spesielt tegneserier som omhandlet kriminalitet og krig som fikk massiv kritikk fra oppdragerinstansene. Motstanden var så stor at enkelte tegneserier faktisk ble fjernet, og de resterende forlagene måtte innføre selvsensur. Bestemmelsene for sensuren ble nedfelt i *The Comics Code* i 1954, og skrekkseriene forsvant fra markedet en periode. De øvrige tegneseriene måtte merkes for å vise at innholdet overholdt kriteriene i *The Comics Code*. Innføringen av sensur gjorde at mindre tegneserieforglag ble presset ut av markedet, og man ble bare stående igjen med de største forlagene. Reguleringen av innhold og form var streng, og tegneseriene tilpasset voksne forsvant. Tegneserier ble nå sett på som et medium for barn (Dahl, 1977, s.29-31). I samme tidsrom ble tegneseriene utsatt for knallhard kritikk også andre steder i den vestlige verden, deriblant i Norge. Det var i hovedsak serieheftene som ble angrepet, mens avisstripene fikk være i fred. Sterke kampanjer ble mobilisert, særlig gjennom foreldreaksjoner. Tegneserier ble samlet inn og brent på bål (Harper, 1997, s.62-63).

I dag vet vi at det vi leser gjennom tegneserier bare er en brøkdel av de inntrykkende vi daglig utsettes for. Veldig mange barn og unge leste tegneserier på Werthams tid, men det var langt i fra alle som begikk lovbrudd. Forklaringene på problemene med ungdomskriminalitet skyldtes nok i større grad samfunnsstrukturelle faktorer enn tegneseriene alene. Manglende ressurser og dårlige fritidstilbud har nok vært viktigere bidragsytere til kriminalitet enn det tegneseriene var (Dahl, 1977, s. 84-86). Vi har sett liknende opprør hos foreldregenerasjonen etterpå også, for eksempel møtte 1950-tallets Rock'n'Roll kritikk fra foreldregenerasjonen, og det samme gjorde til en viss grad 1980- og 90-årenes hiphop og dataspill (Harper, 1997, s. 63).

I løpet av noen år forsvant sensuren og man begynte igjen å produsere tegneserier for et mer voksent publikum (Harper, 1997, s. 138). Mot slutten av 1970-årene etablerte Will Eisner sine grafiske romaner som bidro til å gjøre amerikanske tegneserier akseptert som mer "seriøs" litteratur (Gisle & Holen, 2021b). Fra 1970- til 1990-årene var det flere tegneserieskapere som samlet seg for å kjempe om kunstnerisk, sosial og politisk anerkjennelse for sitt medium (Saguisag, 2018, s. 320). De såkalte *graphic novels*, eller grafiske romaner på norsk, ble et

begrep på 1980-tallet, og skulle være et tydeligere uttrykk for kunstneriske og mer ambisiøse tegneserier. Betegnelsen grafisk roman skulle signalisere en aksept og anerkjennelse for tegneserier som kunstart (Harper, 1997, s. 144). Spesielt viktig for anerkjennelsen av den grafiske romanen var det faktum at Art Spiegelman i 1992 vant den prestisjetunge journalistprisen Pulitzerprisen for den dokumentariske tegneserien *Maus* om jødeutryddelsen under andre verdenskrig (Gisle & Holen, 2021b).

### *2.3.1 Tegneseriens historie i Norge*

De første tegneseriestripene kom i norske aviser og magasiner på 1920-tallet. Det ble også utgitt egne tegneseriehefter, deriblant juleheftene som var svært populære. Flere av de første tegneseriene i Norge hentet impulser fra de amerikanske seriene (Harper, 1997, s. 101). Da tegneseriene kom for fullt til Norge på 1950-tallet var skepsisen stor, og foreldre, lærere og bibliotekarer viste motstand og stod fast ved det psykiater Wertham hadde uttalt. (Birkeland et al., 2018, s. 173). Det rådgivende utvalget for tegneserier (DRUFT) ble nedsatt i kjølevannet av tegneseriemotstanden blant oppdragerinstansene. Utvalget skulle passe på at innhold og form i tegneseriene var i overensstemmelse med norsk lov. Mandatet for utvalget var i flere år negativt innstilt til tegneserier, og hadde kontinuerlig dialog med forlagene. Likevel var det vanskelig for utvalget å stanse seriene da de verken hadde straffemyndighet eller kunne gi påbud og forbud (Harper, 1997, s. 223).

I 1973 ble et nytt utvalg etablert, og DRUFT gikk fra å være et kontrollorgan til å bli et organ som ikke bare skulle vurdere, men også tale tegneseriens sak. Da utvalget ble lagt ned femten år etterpå skulle Norsk kulturråd arbeide med tiltak for å styrke norsk tegneserieproduksjon. I 1990 kom en støtteordning fra Norsk kulturråd på plass, og flere forlag begynte å satse på tegneserier i bokform. Ordningen har trolig vært viktig for å få opp antallet norske tegneserieutgivelser, og Kulturrådets satsing på tegneserier har også vært et viktig bidrag for å øke tegneseriens anerkjennelse i litteraturen og kulturen generelt (Harper, 1997, s. 223).

Utover på 2000-tallet begynte utvalget av tegneserieromaner både i skjønnlitterær- og sakprosjanger å ekspandere. Samtidig økte tegneseriens kulturelle aksept, og den statlige innkjøpsordningen som kom i 2012 betydde en endelig aksept for en teksttype og et medium som har måttet kjempe legitimt innenfor det barnelitterære feltet (Birkeland et al., 2018, s. 173). De siste årene har også flere norske dokumentariske og sakprosbaserte tegneserieromaner komt til. I dag finnes det også flere priser som tildeles norske

tegneserieutgivelser og tegneserieforfattere, for eksempel Kulturdepartementets pris for beste tegneserie for barn og ungdom, Sproingprisen og Pondus-prisen (Gisle & Holen, 2021b). Flere tegneserieromaner er også nominert i samme kategorier som andre mer tradisjonelle romaner, for eksempel vant tegneserieromanen *Hva skjedde egentlig med deg?* (2020) Brageprisen i klassen beste barne- og ungdomslitteratur i 2020 hvor de andre nominerte ikke var tegneserier (Brageprisen, u.å.). Waage (2018) skriver i *Multimodalitet i skole- og fritidstekster* at "[e]in kan assosiere teikneseriar med barnleg humor og onomatopoetiske utbrot, men i desse nye, lange og tjukke teikneseriane blir sjangeren redefinert. Med den grafiske romanen har sjangeren blitt vaksen" (Waage, 2018, s. 229). Etter den grafiske romanens gjennombrudd regnes ikke lenger tegneserier "bare" som lettleste tekster med formålet om å underholde leseren med vitser og andre humorelementer. Tegneseriene kan også fortelle en selvstendig historie med å ta opp mer alvorlig tematikk.

### 2.3.2 Tegneserien på andre plattformer

I dag finnes tegneserier i ulike formater, alt fra små tegneseriehefter til tegneserier innbundet i tjukke permer. Vi finner også tegneserier på andre plattformer. Dagens teknologiske samfunn har gjort det mulig for forfattere og illustratører å publisere egne tegneserier på internett. På den måten kan tegneserieskaperne nå direkte ut til leserne uten at en redaktør eller et forlag trenger å godkjenne produktet (Gravett, 2005, s.184). Det gjør at praktisk talt alle kan gi ut sine egne tegneserier i dag. Det finnes eksempler på tegneserier som har gjort det stort ved å publisere tegneseriestriper på internett. Et eksempel i norsk kontekst er sykepleier Hanne M. Sigbjørnsen som gjennom egen tegneblogg ble kjent som tegneserieskaper under navnet Tegnehanne. Tre år etter at hun startet opp bloggen ble hun hyret inn som ukentlig spaltist i *Aftenposten*, og har per i dag gitt ut tolv egne tegneseriebøker og hefter, samt bidratt som illustratør i andre bøker (Holen, 2022). Mange mangaserier ligger også på internett, og man kan lese lange serier utelukkende på skjerm. Manga er det japanske ordet for tegneserier, men utenfor Japan blir ordet brukt som et synonym for japanske tegneserier og for å beskrive en bestemt tegnestil (Gisle & Holen, 2021a).

## 2.4 Valg av litteratur i klasserommet

Med det nåværende læreplanen (LK20) er det den enkelte lærers ansvar å velge ut hvilken litteratur som skal presenteres for elevene, samt hvilke arbeidsmetoder og læringsaktiviteter som skal tas i bruk. I dette delkapittelet vil valg av litteratur, lesestrategier, elevenes motivasjon og kvalitetslitteratur versus trivallitteratur bli diskutert opp mot leseaktiviteter i

skolen.

Rosenblatt (1994) skiller mellom *estetisk* og *efferent* lese måte. Mens efferent lesing orienteres mer mot det som kommer ut av lesningen, handler estetisk lesing om det som skjer her og nå. Ved efferent lesing fokuserer leseren på å hente ut informasjon av teksten som leses, mens ved estetisk lesing er lesingen gjerne selve målet i seg selv (Rosenblatt, 1994, s. 24). I skolesammenheng har det foregått, og foregår fortsatt mye efferent lesing. Spesielt etter norsk elever gjorde det dårligere enn forventet på PISA-undersøkelsen tidlig på 2000-tallet, og påfølgende ny læreplan i 2006, ble fokuset på lesing i skolen rettet mot lesestrategier for å hjelpe elevene til å bli flinkere til å uthente og sortere informasjon fra ulike tekster. Efferent lesing brukes mye ved lesing av sakprosa tekster, men også skjønnlitterære tekster kan leses på denne måten. Her spiller både læreplaner og lærerens valg av litteratur i klasserommet en viktig rolle når det gjelder hvilke lese måter som vektlegges i undervisningssammenheng.

Hvor stor vekt man legger på den estetiske lesingen har variert opp igjennom årene. Det gjenspeiles også i læreplanene. Mønsterplan for grunnskolen (M74) la vekt på at elevene skulle velge skjønnlitteratur som interesserte dem. Elevenes opplevelse av litteraturen var viktigst, og kunnskaper og ferdigheter skulle komme i andre rekke (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 106). Læreplanverket (L97) derimot la vekt på en rekke navngitt norske forfattere som sammen dannet en litterær kanon (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 109-129). I Kunnskapsløftet (LK06) ble lesefokuset sterkt knyttet til efferent lesning, og da spesielt i form av økt fokus på lesestrategier og lesing som en av de fem grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2010). I Kunnskapsløftet (LK20) har elevenes egne leseinteresser igjen fått større plass i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Hennig (2017) hevder at det er et problem at den efferente lesingen dominerer i skolen. En ting er at man leser historiebøker og mattebøker for å uthente informasjon, noe annet er at man også i litteraturundervisningen arbeider med informasjonsuthenting og efferent lesing i like stor grad. Fra elevene går i 1. klasse blir de presentert for litterære tekstutdrag i læreverk med tilhørende efferente spørsmål. Hennig stiller seg spørsmålet ved om hele engasjementet ved teksten forsvinner om man alltid er nødt til å svare på spørsmål i ettertid (Hennig, 2017, s. 113).

#### *2.4.1 Motivasjon for lesing*

Bakken (2020) hevder at det åpenbart finnes et behov for å skape et større engasjement for lesing, både i klasserommet og på fritiden. Han peker på hvordan lærerne underviser som den viktigste faktoren, men at den nye læreplanen også legger et visst grunnlag for dette gjennom å åpne for mer selvvalgt litteratur på barnetrinnet for å unngå at lesingen tar form av ren ferdighetstrening slik at motivasjonen svinner hen. Når vi snakker om å lese selvvalgt litteratur innebærer det ofte ulike teksttyper som bildebøker, tegneserier, illustrerte barnebøker og aviser. Fiksjon og fakta, ulike sjangre og i ulike format. På enkelte skoler er utvalget stort, på andre mer begrenset. Tegneseriene inneholder ofte mange illustrasjoner og en vanlig forestilling er at tekster med mye bilder er lettere å lese enn tekster med mer tett skrift. Det stemmer ikke alltid, men i overgangen fra den første lese- og skriveopplæringen kan det være et poeng at for kompakt layout kan ta motet fra noen lesere, og slike bøker kan også føre til en opplevelse av mestring ved at det går forholdsvis raskt å lese gjennom en tykk bok (Tønnessen, 2018, s. 192).

*Perlejakten* (2005) er en presentasjon av kjennetegn ved gode leseprosjekter utgitt av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger. Mål med leseprosjekter kan for eksempel være å øke forståelsen av komplekse litterære tekster, bearbeide leseopplevelser og å etablere en felles referanseramme i klassen. Andre ganger er målet med leseprosjekter å gi elevene rom til å lese det de har lyst til å lese uten å tenke at de nødvendigvis skal lære noe som er definert på forhånd. Mangler elevene leselyst er målet gjerne å hjelpe dem til det gjennom lesestimulering (Helgevold et al., 2005, s. 6). For å kunne hjelpe elevene må man klare å skape et ønske om å lese. "(...) elevenes motivasjon er en forutsetning i alle leseprosjekter, og motivasjon er ofte også det fremste kjennetegnet ved den glade leseren" (Helgevold et al., 2005, s. 7). Ifølge Helgevold et al. (2005) bør elevene ha en rolle i utformingen av leseprosjekter slik at viljen til å lese aktiveres og leselyst enklere kan skapes. Det er en balanse mellom hvor mye som skal styres av læreren og hvor mye elevene selv skal få bestemme.

For å ha motivasjonen som kreves for å arbeide med en tekst er det avgjørende at eleven opplever mestring. Gjentatte opplevelser av mestring skaper høy forventning om å mestre også neste tekst, som fører at man mest sannsynlig også gjør det (Hennig, 2019, s. 107-109). Elevene bør ha reelle valgmuligheter slik at de kan finne en tekst som passer til deres interesser og leseforutsetninger. Reelle valg forutsetter tilgang til store mengder variert litteratur som kan speile mangfoldet i elevgruppa. Ingen lærer kan fullt ut bedømme hvilken tekst som tilfredsstillende en elevs behov. Elevene må også inkluderes i prosessen, men at

læreren viser personlig engasjement for elevenes interesser og anbefaler bøker deretter, har stor verdi når det kommer til å skape leselyst (Helgevold et al., 2005, s. 15). Selv om elever kan komme til å velge bøker som er for vanskelige for dem fordi klassekamerater leser liknende bøker, påpeker likevel Hennig (2019) at fordi selvvalgte bøker i seg selv er motiverende, er det viktigere at læreren hjelper eleven som har valgt en for vanskelig bok til å komme gjennom boka enn å ha strenge regler for nivåavgrensning. Dessuten kan vanskelige tekster føre til mestring, noe som engasjerer og motiverer til videre lesing (Hennig, 2019, s. 109).

Det er ikke alltid overensstemmelse mellom hva elever synes er bra bøker, og hva lærere synes er bra bøker for elevene. Det viktigste, ifølge Helgevold et al. (2005), er at elevene får lese noe de liker, fordi all lesing gir leseerfaring og lesetrening. Litterære klassikere bør i større grad brukes til høytlesning eller dramatisering i klassen slik at de lettere tilgjengeliggjøres for dagens barn og unge, og at leselysten ikke svekkes ved å lese eldre verk med et vanskelig språk på egen hånd (Helgevold et al., 2005, s. 15-16). Trender endres, også innenfor barne- og ungdomslitteraturen, og tekster som blir publisert nå er ofte bedre tilpasset dagens elever. Enkelte lærere vil kanskje oppleve det som tidkrevende å følge med i det omfangsrike antallet utgivelser som kommer hvert år. Likevel mener Helgevold et al. (2005) at det er viktig for utviklingen av leselyst at lærerne har kjennskap til litteratur som elevene opplever som aktuell, nyskapende og spennende. På den måten kan lærerne legge til rette for motivasjon i form av litteratur som interesserer og engasjerer.

Leselyst er en kompleks ferdighet drevet av indre motivasjon som kan ta lang tid å utvikle. Hennig (2017) mener at for elever som har stilt seg motvillige til å lese vil kampanjetiltak i form av leselystprosjekter trolig ha liten positiv effekt fordi flere leseprosjekter i stor grad er basert på ytre motivasjon i form av premiering i en tidsbegrenset periode. Det viktigste man kan gjøre, ifølge Hennig (2017), er å skape rom for lesing som faktisk betyr noe for elevene. Elevene må få velge selv hva de vil lese, uten at det knyttes til noen former for oppgaver, og det må leses hyppig, jevnlig og over lang tid skal det ha effekt (Hennig, 2017, s. 110-111).

Flere lærere har en tendens til å bruke tekster de kjenner godt, enten fra egen oppvekst, utdanning eller gjennom yrkeskarrieren. Det kan fungere bra, men det er avhengig av at lærerne også orienterer seg i nyere barne- og ungdomslitteratur. I dag har de fleste nyutdannede lærere fått grundig innføring i aktuell barnelitteratur i ulike sjangre og medier, men likevel er rammene begrenset når det gjelder antall tekster og variasjonen i teksttyper



som studentene får introdusert (Hennig, 2019, s. 99). Hennig (2019) mener at lærere må holde seg oppdatert og etablere stadig ny kunnskap om barne- og ungdomslitteratur for å kunne formidle litteraturen til elevene. De må lese og bli kjent med ulike teksttyper, både skjønnlitteratur og fagtekster i form av tegneserier, bildebøker, diktsamlinger, musikktekster, film og TV.

#### *2.4.2 Lesing på skjerm*

Lærere må holde seg oppdatert på mange områder, også på de plattformene litteraturen formidles. I dag foregår stadig mer lesing i skolen digitalt. Ny teknologi gjør at rammebetingelsene for lesing og leseopplæring er i kontinuerlig forandring. E-bøker og læringsressurser på iPad og Chromebooks begynner å ta over for tradisjonell lærebokstyrt undervisning og lesing av fagtekster i bøker, men overgangen fra lesing på papir til lesing på skjerm krever fokus på og mer kunnskap om lesing av hypertekster på skjerm. Digitale tekster på skjerm er latent og eksplisitt dynamiske, til forskjell fra den trykte tekstens permanens og uforanderlighet. Trykte tekster har en klart definert begynnelse og en klart definert slutt. Lengden på teksten er i umiddelbar tilgjengelighet for leseren, mens lesingen som på skjerm i større grad er uforutsigbart i form av at man ikke like lett kan se vet hvor mye man har igjen å lese, samt hvor mye man allerede har lest (Mangen & Kristiansen, 2013, s. 52, 59-60).

Ackerman og Goldsmith (2011) har forsket på lesing på papir versus lesing på skjerm. De kom frem til at leserne på skjerm brukte kortere tid på teksten, men overvurderte også hvor godt de forstod og husket teksten. De som leste på papir brukte lengre tid, men hadde til gjengjeld mindre avvik mellom hvor godt de trodde de husket teksten og hvor godt de faktisk gjorde det (Acherman & Goldsmith, 2011, sitert i Mangen & Kristiansen, 2013, s. 57).

Mangen og Kristiansen (2013) viser videre til flere studier med lignende resultat. Man husker mindre av det man leser når man på skjerm. Lesing på skjerm inneholder ofte mange modaliteter, så vel som hyperkoblinger i form av for eksempel lenker på enkelte ord.

Strukturen i hypertekster kan være konstruktiv og utdypende for sterke lesere, men for svakere lesere med behov for struktur og oversikt, vil det være lettere å falle fra og oppleve hypertekstlesing som frustrerende og forvirrende (Mangen & Kristiansen, 2013, s. 58-59).

Mange tegneserier finnes som e-bøker eller på internettplattformer. I tillegg kan det faktisk at det leses mye på skjerm i skolen i dag virke inn på valg av litteratur i klasserommet, både fra lærerens side, men også når det gjelder hvilken type litteratur elevene selv velger å lese.

#### *2.4.3 Lesing av selvvalgt litteratur*

"Free voluntary reading" (FVR), definert av Krashen (2004), er lesing hvor man ikke må skrive bokrapport eller svare på spørsmål i etterkant av en fullført bok. I boken *The power of reading: insights from research* (2004) refereres det til en rekke studier som viser at FVR gir gode resultater når det gjelder lesetrening og opparbeidelse av gode leseferdigheter. FVR fører til at elevene leser flere bøker, som igjen gjør at de leser og skriver bedre. I studiene som gjennomgås kommer Krashen frem at det å lese selvvalgte bøker gir bedre leseforståelse, skriveferdigheter, ordforråd, rettskriving og grammatisk forståelse (Krashen, 2004, s. 1-17). Direktør for nasjonalbiblioteket og tidligere leder av Foreningen *!les* Aslak Sira Myhre mener at elever i for liten grad får ha leseopplevelsene for seg selv fordi det ofte kreves at de skal formidle eller analysere boken i ettertid (Håland, 2018, s. 66).

Når det gjelder valg av bøker og leselyst skriver Hennig (2019):

Det er motiverende å være involvert i beslutningsprosessen og ha medbestemmelsesrett. Da opplever vi også at vi er med i selve læringsprosessen, også når det gjelder det å lære å ta gode valg, som vi også får et eierforhold til (...) Omvendt vil det nesten automatisk være demotiverende når elever ikke får være med å bestemme, selv om læreren velger en tekst som de fleste egentlig liker. (Hennig, 2019, s. 98)

Å få velge bøker selv handler også om tilpasset opplæringen. Elevene får lese tekster som interesserer dem, og som samsvarer med deres lesekompetanse. Men mange elever har også bruk for veiledning for å finne riktig tekst. Spesielt for elever med lesevansker eller mindre motiverte elever er læreren som veileder særlig viktig (Hennig, 2019, s. 98). Mange elever velger også gjerne teksttyper som de allerede liker og kjenner til, og som de vet hvordan de skal lese. Derfor blir også en av lærernes oppgaver å hjelpe elevene til å velge tekster som også utfordrer litt (Hennig, 2017, s. 130).

I en forskningsartikkelen av Birketveit og Rimmereide (2017) skrives det om effekten av *Extensive Reading*, eller selvvalgt lesing/mengdelesing som er begreper vi bruker innenfor den norske lese- og skriveterminologien. Birketveit og Rimmereide ønsket å se på hvordan lesing av selvvalgt litteratur på engelsk kunne forbedre skriveferdighetene på samme språk. Studien er norsk og ser på engelsk fra et fremmedspråksperspektiv. De tilbød 21 elever på sjette trinn en liste med bildebøker og andre illustrerte barnebøker som de kunne velge fra. Bildene og illustrasjonene støtter lesingen og avkodingen, så om man ikke forstod alle ordene

kunne man likevel forstå noe av handlingen via bildene. Funn fra spørreskjema og intervjuer i etterkant av prosjektet viste at majoriteten av elevene likte prosjektet, og følte at de hadde forbedret engelsken sin i løpet av studien (Birketveit & Rimmereide, 2017, s. 100-116). Året etter ble det publisert en liknende studie: *Extensive reading in primary school ELF* (2018). ELF står for *English as a foreign language*. Studien viste at elevene satte stor pris på å velge lesestoff selv, og at det var en signifikant forskjell på hva jenter og gutter foretrakk å lese. Gutter foretrakk bøker i sjangrene spenning, science fiction og humor, i tillegg til tegneserier. Humorpregede bildebøker appellerte like mye til begge kjønn. Gutter valgte ofte bøker med en mannlig hovedkarakter. Jentene valgte generelt mer litteratur om dyr, eller litteratur basert på historiske hendelser (Birketveit et al., 2018, s. 1-23).

#### 2.4.4 Gutter og lesing

En av skolens viktigste oppgaver er å sørge for at elevene lærer seg å lese, og på den måten bidra til at alle får like muligheter til utdanning, uansett kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn. Lesing er ikke noe eget skolefag, men gode leseferdigheter og god leseforståelse er nødvendige forutsetninger for å tilegne seg kunnskaper gjennom skrevne tekster – på papir og nett. Gode leseferdigheter vil påvirke muligheten for å lykkes, ikke bare i et utdanningsløp, men også i arbeidslivet og i samfunnet for øvrig. (Roe, 2013, s. 13)

Med bakgrunn i sitatet fra Roe (2013) om viktigheten av god lesekompetanse, har man de siste tiårene begynt å rette oppmerksomheten mot guttenes manglende lesekompetanse, både i media, men også i styringsdokumenter. I Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) rapporteres det om tydelige forskjeller mellom hvordan jenter og gutter presterer på alle nivåer i utdanningssystemet. Gutter er for eksempel overrepresentert i statistikken over spesialpedagogiske tiltak, og flere gutter enn jenter fullfører ikke videregående opplæring (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 4).

Man kan stå i fare for å bygge opp under stereotypier når man diskuterer kjønnsrelaterte tendenser og problemstillinger, derfor er det viktig å huske på at gutter er ulike. Likevel finnes det klare tendenser når det gjelder gutter og lesing som er verdt å kommentere. Etter Roes (2013) gjennomgang av nasjonale og internasjonale leseprøver kan man slå fast en økning i kjønnsforskjeller når det gjelder lesing. Fra at guttene tidligere presterte nærmere på linje med jentene i 1991, har guttene på ungdomstrinnet plassert seg omtrent ett skoleår etter

jentene utover på 2000-tallet. På 2000-tallet viser både nasjonale og internasjonale leseundersøkelser at kjønnsforskjellene øker spesielt fra femte til tiende klassetrinn. Forskjellene gjenspeiles også i elevenes lesevaner, holdninger og kunnskaper om lesestrategier hvor jentene generelt gjør det bedre.

Kjønnsforskjellene henger sammen med tekstens form og innhold. Gutter gjør det like godt, eller bedre enn jentene, på oppgaver knyttet til ikke-sammenhengende tekster som kart, grafer, tabeller og diagram. Guttene gjør det også godt i oppgaver med historiske tekster om krig og helter, og i oppgaver med tekster hvor hovedpersonen er en gutt. I alt viser leseprøvene at gutter leser gjennomgående dårligere og mestrer bruk av lesestrategier i mindre grad enn jentene. De leser også mindre på fritiden. Når gutter leser velger de i større grad enn jenter informasjonstekster, tidsskrifter og tegneserier (Roe, 2013, s. 25-26). Mange gutter har mer erfaring med lesing av andre typer tekster enn de skjønnlitterære man gjerne møter i skolesammenheng. Tønnessen (2018) hevder dagens unge har erfaring med medieestetikk som mer eller mindre blir tatt for gitt i skolen. Erfaringer med tegneserier, dataspill, digitale medier og andre internettekster er erfaringer som kan berike den litterære samtalen i klasserommet. Slik kulturell kompetanse er ofte ubevisst, men hentes frem i bevisstheten gjennom arbeidsoppgaver og samtaler i klasserommet, som gjør det mulig å reflektere over kulturkompetansen både kritisk og kreativt (Tønnessen, 2018, s. 193). Som tidligere nevnt, kom blant annet Birketveit et al. (2018), Amundsen og Garmannslund (2015) og Hansen et al. (2017) frem til at gutter i større grad enn jentene var motiverte og ønsket å lese tegneserier. Hvis skolen, slik Tønnessen (2018) hevder, overser elevenes medieerfaring kan det gå særlig utover guttenes motivasjon og utvikling av lesekompetanse.

#### *2.4.5 En mulig svekkelse av litteraturdelen i norskfaget*

Røskeland (2014) mener at det siste tiåret har skjedd en svekking av litteraturfagets plass i skolen. For hva skal vi egentlig med litteratur i en skole preget av ferdigheter, tester og nytteorientering? Som vi kan se ut fra beskrivelsen av gode leseprosjekt i *Perlejakten* (2005) har lesing og leseopplæring, primært forankra i leseforskningsfeltet, hatt størst fokus de siste årene etter at norske elever gjorde det dårlig i internasjonale tester ved tusenårsskiftet. Mange leseprosjekter i skolen har ofte et kvantitativt preg med særlig fokus på tall og statistikk i form av premiering etter antall bøker, sider eller tid brukt på lesing. Mange elever kan bli motivert av slike opptellinger, og det kan være inspirerende å se resultatene fysisk i form av en bokorm som slynger seg langs klasseromsveggene eller ved en beholder som fylles opp av klinkekuler

på lærerens kateter. Håland (2018, s. 66) foreslår at man forsøker å inkludere flere kvalitative lesestimuleringsprosjekter i skolen, ved for eksempel arbeide med én bestemt bok over en periode, og deretter bruke boken som inspirasjon for videre skriveoppgaver.

Det kan virke som det leses lite skjønnlitteratur i skolen generelt, hevder Røskeland (2014): "Litteratur blir gjerne brukt til pauseunderholdning eller «når det står på planen» i ein kort periode i året. Grunnen er at det blir jobba mykje med den andre leseopplæringa, og der er fagtekster det sentrale. (...) Både i lærarutdanningane og i faglitteraturen dominerer lesing av fagtekster når leseopplæring er tema" (Røskeland, 2014, s. 202). En annen sak er at svært mange andre emner også krever sin plass i norskfaget som muntlig og skriftlig kompetanse, film, digitale tekster, språk- og mediekunnskap, historiske linjer med mer. Tid og rom til å lese skjønnlitterære tekster blir gjerne mindre. Litteraturen blir gjerne brukt som et redskap for utvikling av funksjonell leseferdighet, men Røskeland (2014) mener at skjønnlitteraturen også bør inkluderes for å skape gode leseopplevelser hos elevene, som igjen vil føre til mengdelesing for å forbedre leseferdigheter og flyt (Røskeland, 2014, s. 204).

Skarðhamar (2011) skiller mellom *sluking* og *nyttelse* når det gjelder lesing av bøker. En boksluker leser fort for å se hva som skjer, og hen fornemmer bøkens atmosfære. Detaljer i bøkene blir ofte glemt, og når en bok er ferdiglest, husker leseren kanskje bare enkelte scener. Oppfordring til sluking av bøker er vanlig i grunnskolen, og målet er ofte å lese mest mulig i en gitt periode. Den andre måten å lese skjønnlitteratur på er nytelseslesing. Det er den langsomme lesingen hvor man legger merke til detaljer i teksten (Skarðhamar, 2011, s. 13). Røskeland (2014) hevder at boksluking er dominerende i skolens leseundervisning: "Det kan lett bli mindre viktig *kva* som blir lese og *korleis* enn *at* elevane les" (Røskeland, 2014, s. 204). Da refereres det blant annet til at flere lesestimuleringsprosjekt gjerne handler om hvor mange sider som skal leses fremfor selve leseopplevelsen. Litteraturens estetiske verdi svinner hen, og fokuset blir på litteraturens handlingspotensial eller nytte i form av mengdelesing og innlæring av nye ord og sjangre. Derfor legger Røskeland (2014) vekt på at en litteraturfaglig tilnærming også kan føre til god leseopplæring. Litteraturteorien kan tilføre noe som leseteorien mangler, for eksempel estetisk erfaring.

#### 2.4.6 Triviallitteratur eller kvalitetslitteratur?

Hva som er *kvalitetslitteratur*, og hva som ikke er det? Og hvem er det som definerer hva som er *god* litteratur? Litterær kvalitet kan sees på som et resultat av hvordan vi snakker om kvalitet i kulturen vi lever i. Det er mulig å verdsette litteratur på egen hånd, men den som

verdsetter noe vil også gjerne dele det med andre. Det er i samtalene om kvalitet at forskjellene kommer frem og kulturelle hierarkier oppstår. Kvalitetsbegrepet ble endret med populærkulturens fremmarsj etter 1970. Da ble den tydelige distansen mellom høykultur og lavkultur gradvis visket ut. Litterær kvalitet har med tiden spilt en stadig mindre rolle i skolens læreplaner og lærebøker. Vi har gått fra en litterær kanon til total valgfrihet hos den enkelte lærer. Det er grunn til å tro at det i så fall ville styrket populærkulturens plass i skolen (Hagen et al., 2018, s. 113-115).

Skarðhamar (2011) referer til den franske litteratursosiologen Robert Escarpit som deler litteraturen inn i to kretsløp: *Kvalitetslitteraturen* og *trivillitteraturen*. Trivillitteraturen er det samme som populærlitteraturen. På folkemunne bruker man også begrepet kiosklitteratur. Masseproduksjon er et kjennetegn på trivillitteratur. Seriebøkene har ofte faste mønster i handlingsgang og persongalleri, og er preget av en "oppskrift" som skal følges på vei mot det ferdige resultatet. I kvalitetslitteraturen er forfatteren ikke like bundet av faste mønstre, og det skapes et rom for å beskrive de fiktive karakterene med mer individualitet og dybde. Forfatteren blir gjerne sett på som en kunstner som kan eksperimentere og overraske leseren (Skarðhamar, 2011, s. 100).

Trivillitteraturen er hovedsakelig produsert av kommersielle årsaker. Den selger godt, er billig og lett tilgjengelig og følger faste handlingsmønstre som gjør at leseren vet hva som venter. Slik innfris også leserens forventninger lettere. Faste mønstre, med for eksempel det gode mot det onde, kan skape trygghet for leseren. Mange barn har utviklet sine leseferdigheter ved å lese av serielitteratur, og etter å ha lest store mengder serielitteratur i barne- og ungdomsår vil mange med tiden utvikle sin litterære kompetanse, og etterhvert bli mer kresne og kritiske i valg av litteratur (Skarðhamar, 2011, s. 101). Skarðhamar (2011) mener det er lærerens oppgave å presentere gode alternativer til trivillitteraturen. Da må læreren ha bred kulturell og litterær kompetanse, og samtidig ha kjennskap til elevenes behov og utvikling, slik at man kan finne det som passer elevene best.

Diskusjonen om kvalitet og verdi innenfor litteratur er like gammel som litteraturen selv, men diskusjonen er annerledes når det gjelder barne- og ungdomslitteratur enn voksenlitteraturen. Barnelitteraturen velges ut av voksne, enten det er bøkene voksne kjøper i gave til sine barn, bøkene butikkene velger å promotere eller innkjøpene skolebibliotekaren gjør. I alle disse prosessene er det innslag av sensur fra en vokseninstans. Det er også voksne som skriver bøkene for barn. Forlagene spiller også en stor rolle i vurderingen av hvilke bøker som skal

trykkes og publiseres. Det er som regel voksne som kritiserer, anmelder og deler ut priser, mens det er barn som konsumerer og leser. Det er ikke nødvendigvis samsvar mellom prisvinnerne og det barn og unge vil lese. På den måten kan barn og unge miste muligheten til å lese om ting som kan være interessante for dem fordi det allerede er sensurert bort av en vokseninstans (Hennig, 2017, s. 129; 2019, s. 101). "Hva slags sjanger, tematikk, forfatter og teksttype de [elevene] foretrekker, er akkurat like irrelevant som hva vi voksne måtte mene om tekstene de velger. Det eneste relevante er at det er tekster de har lyst til å lese" (Hennig, 2019, s. 82). Mulighetene for å skape leselyst er størst når elever får tid og mulighet til å velge bøker selv, men Hennig påpeker likevel viktigheten av å ha voksne tilgjengelig som hjelpere og veiledere for elever som har behov for det (Hennig, 2019, s. 82).

Hjellup (2018) argumenterer for inkludering av trivillitteratur og seriebøker i skolen. I perioder er det noen serier som blir veldig populære blant elevene. Denne popularitetsbølgen kan være veien inn i litteraturen for mange barn. "Kanskje er det dårlig kvalitet på den populære litteraturen, men spiller det noe rolle når barnet har lyst til å lese?" (Hjellup, 2018, s.107). Derfor trekkes det fram som viktigheten av at skolebiblioteket følger med på hva elevene liker, og kjøper inn de nyeste bøkene som interesserer dem. Lesing av serielitteratur kan oppleves som en støtte i lesingen fordi man allerede kjenner hovedpersonene, miljøet og sjangeren. Det kan også oppleves som motiverende og fengende å være i samme verden over lengre tid. Å være hekta på bokserier er positivt for leseutviklingen og kan skape engasjerte mengdelesere (Hjellup, 2018, s.107-108).

Bjorvand (2012) mener derimot at formidlere av barnelitteratur, deriblant norsklærere og skolebibliotekarer, bør ha i bakhodet at en del seriebøker, i likhet med andre kommersielle bøker, er bøker barn ofte klarer å finne frem til på egen hånd. Hun mener at voksne bør se på det som sin oppgave å introdusere alternativer til serielitteraturen (Bjorvand, 2012, s. 155). Videre skriver Bjorvand at de store opplevelsene får vi gjennom de bøkene som kan karakteriseres som kunst. Men hvordan man oppfatter kunst er subjektivt, også innenfor barnelitteraturen. Bjorvand (2012) skriver:

Noe som kjennetegner den barnelitteraturen vi kan karakterisere som kunst, er at den er underliggjørende og avautomatiserende, at forfatteren mestrer kunsten å tie, at boka kan appellere til både barn og voksne, at det er en poetisk kraft i språket, og at der er et tydelig barneperspektiv i boka. (Bjorvand, 2012, s. 166)

Gjennom kunsten blir ting *avautomatisert* og revet bort fra forutsigbarheten og vanen, og gjennom avautomatiseringen oppstår *underliggjøring*. Man blir oppmerksom på fenomener og hendelser på en ny måte (Bjorvand, 2012, s. 167). Når det kommer til aspektet ved at boka skal appellere til både barn og voksne har trolig enkelte tegneserier en utfordring. Som tidligere nevnt i delkapittel kapittel 2.2.1 *Tegneserienes implisitte leser* har tegneseriene for barn ofte en tydelig implisitt barneleser, sett i kontrast til bildebøker, som i flere tilfeller har både voksne og barn som sine implisitte lesere. Det kan trolig føre til at tegneserier sjeldnere blir kategorisert som kvalitetslitteratur av lærere og andre vokseninstanser.

## 2.5 Skolebiblioteket

I Forskrift til opplæringslova §21-1 presiseres det at:

Skolen skal ha skolebibliotek med mindre tilgangen til skolebibliotek er sikra gjennom samarbeid med andre bibliotek. Bibliotek som ikkje ligg i skolen sine lokale, skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på skolen. Biblioteket skal vere særskilt tilrettelagt for skolen. (Opplæringslova, 2006, §21-1)

Elevene har med andre ord rett på tilgang til bibliotek gjennom skolen, men ikke nødvendigvis skolebibliotek. Kvaliteten på skolebiblioteket nevnes heller ikke. I Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2020 ble det rapportert om at ca. 9 av 10 grunnskoler hadde skolebibliotek. Skolebibliotek var mindre utbredt på ungdomsskoler enn barneskoler, og mindre utbredt på de minste skolene sammenlignet med de større. Plassmangel oppgis som viktigste årsak til at skoler ikke har skolebibliotek, men også økonomi rapporteres å være en vesentlig faktor. De fleste skoler med skolebibliotek, uavhengig av størrelse, har skolebibliotekarere uten bibliotekfaglig utdanning. 54 % har en lærer uten bibliotekfaglig utdanning, mens 21 % har en ufaglært uten noe form for relevant utdanning som skolebibliotekar. Kun 1 av 10 skolebibliotekarere har bibliotekfaglig utdanning i bunn (Rogde et al., 2020, s. 145-146). Det står i kontrast til de kategoriene Phil (2018) mener er viktige for å skape gode skolebibliotek. Ifølge han har man i et velfungerende skolebibliotek en skolebibliotekar med bibliotekarfaglig bakgrunn tilstede hele skoletiden. Skolebibliotekaren skal veilede, søke og formidle litteratur til elevene. På skoler med gode skolebibliotek samarbeider også lærere og skolebibliotekar om innkjøp av bøker og undervisningsplanlegging tilpasset den aktuelle elevgruppen. På den måten jobber man sammen for å gjøre elevene til brukere av bibliotekets ressurser (Phil, 2018, s. 28-29).



Norsk og internasjonal forskning viser at barn og unge med god tilgang på bøker, og som får tid til å lese selvvalgte bøker på skolen og får dele sine leseopplevelser med andre, utvikler leseglede og blir gode lesere. Grunnleggende forutsetninger for dette er at elevene jevnlig får tilgang til skolebibliotek og folkebibliotek, og at lærere og bibliotekarer samarbeider om elevenes lesing og bruk av bibliotekene (Pihl, 2018, s. 21). Utviklingen av gode skolebibliotek parallelt med et tett samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere kan bidra til å realisere målet om å utvikle gode lesere (Phil, 2018, s. 27). Ved å gi elever muligheten til å lese en selvvalgt bok i skoletiden kan skolen bidra til å utjevne sosiale forskjeller. PISA-undersøkelser viser at barn og unge fra "bokløse" hjem som leser mye på skolen og på fritiden, gjør det bedre på skolen enn de som kommer fra "boklige" hjem og som ikke leser så mye (Phil, 2018, s. 31). Ifølge Hennig (2019) skal man ikke undervurdere ferdighetsgapet mellom mengdelesere og ikke-lesere. Ferdighetsgapet kan også føre til et kunnskapsgap. Ulike OECD-rapporter viser at en elevs leselyst har større påvirkning på skoleresultatene enn familiens sosioøkonomiske status. I all hovedsak er det å være en effektiv leser en styrke i de fleste roller vi inntar i det moderne, tekstbaserte samfunnet (Hennig, 2019, s. 33).

God tilgang på bøker, både hjemme, i klasserommet, på skolebiblioteket og på folkebiblioteket gir motivasjon for lesing, mens manglende tilgang på bøker kan føre til det motsatte. Litteraturrike omgivelser kan gi bedre lesere fordi forholdene ligger da til rette for lesing. Krashen (2004) refererer til studier som viser at elever som har et godt utvalg på skolebiblioteket ble bedre lesere enn de som hadde et mer begrenset utvalg.

Klasseromsbibliotek trekkes også frem som et viktig supplement til et velutviklet skolebibliotek (Krashen, 2004, s. 65). Helgevold et al. (2005) mener også bøkene bør være der elevene er. De bør være tilgjengelige i klasserommet, og skolebiblioteket kan være en naturlig bidragsyter til klasseromsbiblioteket. Bøkene er gjerne mer tilgjengelige for elevene om de er i klasserommet i stedet for på skolebiblioteket hvor de sannsynligvis oppholder seg sjeldnere. Ved innkjøp av bøker til skolebiblioteksamlingen kan det være gunstig å involvere elever og lærere i valg av bøker slik at man skaper et eierforhold til samlingen, som igjen vil kunne føre til større motivasjon for å ta samlingen i bruk (Helgevold et al., 2005, s. 12). Det er også viktig at bøkene i klasserommet skiftes ut jevnlig for å opprettholde motivasjonen (Håland, 2018, s. 64).

I grunnskolen er unntaket at skoler har et godt utbygget skolebibliotek som er bemannet av en skolebibliotekar med bibliotekarfaglig kompetanse. Hvis skolen mangler skolebibliotek, eller skolebiblioteket har svært begrenset utvalg, kan et tett samarbeid med folkebiblioteket styrke

elevenes tilbud. Når læreren, skolebibliotekaren og folkebibliotekaren samarbeider, forenes den formelle leseopplæringen og den frivillig lesingen. Selv om det er den formelle opplæringen som kan evalueres og måles på tester på kort sikt, kan den frivillige lesingen av selvvalgte bøker gi enda større uttelling på lengre sikt (Phil, 2018, s. 44-45).

## 2.6 Teacher cognition

Læreres holdninger til lesing og skjønnlitteratur har betydning for hvordan lesing og litteratur inkluderes i klasserommet. Det engelske begrepet *teacher cognition* handler om læreres kunnskaper, holdninger og refleksjoner omkring egen praksis (Borg, 2015, s. 1). *Teacher cognition* er relevant med tanke på den datainnsamling som har funnet sted i denne masteroppgaven.

Mange faktorer påvirker hvordan undervisningen legges opp og hva den består av. Lærere er aktive, reflekterte og beslutningstakende mennesker som har en vesentlig påvirkning på det som skjer i klasserommet. Går man til det psykologiske feltet kan man også se på hvordan kunnskap og intensjoner sammen har en stor påvirkning på de handlinger vi velger å gjøre (Borg, 2015, s. 1-2). Ved å forske innenfor feltet anerkjenner man samtidig lærerens viktighet og betydning i skole- og undervisningssammenheng. I datainnsamling relateres *teacher cognition* til deltakerne i studien, som ved å svare på spørreskjemaet eller ved å la seg intervju, forteller noe om deres erfaringer og holdninger til tegneserier i skolen.

*Teacher cognition* kan deles inn i to fløyer: *pre-service* og *in-service*. *Pre-service teacher cognition* er forskning på lærerstudenter under utdanning, mens *in-service teacher cognition* er rettet mot forskning på lærere i arbeid (Borg, 2015, s. 53). I studiene gjennomgått av Borg i *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice* (2015) finner man en sterk forbindelse mellom læreres holdninger og praksis, men forholdet er likevel ikke identisk. Læreres handlinger kan ikke alltid nødvendigvis kobles til bakenforliggende intensjoner og kunnskap. I noen studier fant man en korrelasjon mellom læreres intensjoner og handlinger, andre ikke. Flere faktorer kan påvirke handlingene lærerne gjør. Det kan være kontekstuelle faktorer som påvirker dem, som for eksempel skolens styringsdokumenter eller skolekulturen som indirekte eller direkte styrer deler av undervisningen.

Studier innenfor *teacher cognition*-feltet har også blitt kritisert, blant annet for dens manglende tilknytningen til klasserommet og elevers læring. Kagan (1990) mener at man også burde se læreres holdninger og praksiser opp mot elevenes læringsutbytte slik at man på den

måten faktisk kan finne ut hva som fremmer læring hos elevene. Likevel mener jeg det er interessant nok i seg selv å studere læreres erfaringer og holdninger til tegneserier. I funnene knytter lærerne selv tegneseriene opp mot elevenes læring, og i mitt tilfelle var det lærernes erfaringer og holdninger jeg primært ønsket å forske på, ikke elevenes læring gjennom lesing av tegneserier. Likevel kan man ikke utelukke at læreres erfaringer og holdninger er tett knyttet opp til elevenes læring. Læreplanverket er overordnet og forteller hvilket læringsutbytte elevene skal sitte igjen med i etterkant av ulike årstrinn, men *hvordan* kompetansemålene skal oppnås er opp til hver enkelt lærer. Man skal ikke undergrave læreres betydning for elevenes læringsutbytte. Det er dessuten synes jeg det er spennende å se på læreres erfaringer med et medium som mange elever leser, men som tidligere har møtt motstand hos oppdragerinstansene.

Men kan lærernes holdninger trekkes tilbake til deres faktiske praksis? I en studie gjort av Wilson, Konopak og Readance kom det frem til at det var en inkongruens i de intensjonene som lærerne hadde og det som faktisk hendte i undervisningen (Wilson, Konopak & Readance, 1992, sitert i Borg, 2015, s. 164). Mens en annen studie av Olson og Singer (1994) sa det motsatte; etter å ha forsket på tjue læreres holdninger og praksis, kom de frem til at det var kongruens mellom deres intensjoner og undervisningspraksis.

Mohamed (2006) skriver i sin doktorgradsavhandling om samspillet mellom læreres holdninger, praksis og profesjonsutvikling. Mohamed oppsummerer læreres holdninger på følgende måte:

A teacher's beliefs represent a complex, inter-related system of often tacitly held theories, values and assumptions that the teacher deems to be true, and which serve as cognitive filters that interpret new experiences and guide the teacher's thoughts and behaviour. (Mohamed, 2006, s. 21)

Læreres holdninger, ifølge Mohamed (2006), ser ut til å være preget av tause kunnskaper. Taus kunnskap er gjerne erfaringsbasert kunnskap eller kunnskap man ikke har et artikulert forhold til (Gilje, 2021). Denne tause kunnskapen kan fungere som et kognitivt filter man tolker nye erfaringer gjennom. Disse holdningene, eller filtrene, påvirker læreres tanker og pedagogiske avgjørelser (Mohamed, 2006, s. 21).

I et forskningsprosjekt av Haukås publisert i 2012 ble det utført en spørreundersøkelse om læreres holdninger til språklige læringsstrategier. Resultatet av studien viste et gap mellom

hva lærerne trodde på og hva de faktisk gjorde (Haukås, 2012, referert i Haukås, 2020, s. 369). En annen studie fra Hong Kong referert til i samme kapittel viser tydelig gapet mellom intensjon og handling hos lærerne. De fleste lærerne i studien påpekte at det var viktig at elevene opplevde at det var en balanse mellom positiv og konstruktiv tilbakemelding, men da de skulle studere tilbakemeldingene viste det seg at bare 3.3% av tilbakemeldingene var positive. Begrunnelsene var blant annet tidspress, skolens og elevenes forventninger og vurderingskriterier for eksamen som ikke vektla positive tilbakemeldinger (Lee, 2009, referert i Haukås, 2020, s. 370). Læreres tanker om hvordan de bør undervise kan påvirkes av blant annet innsikt fra lærerutdanningen, kollegaer og media hvor teamet skole ofte tas opp og diskuteres (Haukås, 2020, s. 375).

### 3. Metode

I dette kapitlet vil det metodiske rammeverket for masteroppgaven bli gjort rede for. Metodene som brukes i studien er to ulike metoder som mener utfyller hverandre på en hensiktsmessig måte. Overordnet har jeg tatt i bruk én kvantitativ og én kvalitativ metode. Den kvantitative metoden består av datainnsamling ved hjelp av et digitalt spørreskjema, mens den kvalitative metoden er bestående av fire semistrukturelle intervjuer. De som har svart på spørreskjemaet tituleres respondenter i masteroppgaven, og om de som lar seg intervjuer blir titulert informanter. Å ta i bruk flere metoder eller innfallsvinkler for å svare på en problemstilling kalles gjerne for *metodetriangulering*. Det brukes ofte når man skal undersøke komplekse aktiviteter som for eksempel innenfor undervisningspraksis. Å kombinere metoder vil i mange tilfeller kunne øke validiteten av funnene i studien. Det vil si at studien gir mer gyldige resultater fordi metodene favner bredere (Neteland & Aa, 2020, s. 17).

Johnson og Onwuegbuzie (2004) argumenterte for et tredje forskningsparadigme som kombinerer kvalitativ og kvantitativ metode. I forskningsartikkelen, "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come", tok de et oppgjør med det de mente var en etablert polarisering mellom den kvalitative og den kvantitative forskningsleiren. Målet ved å kombinere den kvalitative og den kvantitative metoden er å minimere svakhetene og samtidig styrke de gode egenskapene i hver enkelt metode. Å kombinere metoder kan gi et bedre og bredere grunnlag for å svare på studiens problemstilling, og ved å legge til et anonymt spørreskjema til det kvalitative forskningsintervjuet kan man lettere se temaet også fra et mer generelt grunnlag. Formålet ved å kombinere metoder er ikke å søke bekreftelse i en annen, men heller å utvide forståelsen innenfor fagfeltet til å favne et bredere grunnlag.

For denne studien betyr det at både den kvantitative og den kvalitative metoden vil tilføre et bredere grunnlag for å kunne si noe om læreres erfaringer og holdninger til tegneserier som litteratur og teksttype i skolen. De kvalitative forskningsintervjuene vil gi dybdeforståelse i form av at informantenes tanker, holdninger og erfaringer kan utdypes og forklares ved å stille oppfølgingsspørsmål og få informantene til å forklare sine påstander og perspektiver. Intervjuene vil gi viktig kunnskap om hvorfor lærerne har disse holdningene, samt mer konkret hva deres erfaringer med denne teksttypen er. Spørreskjemaet derimot, vil gi et overblikk over hvilke erfaringer flere lærere har til tegneserier på et overordnet plan.

Respondentene som svarte på spørreskjemaet fikk i liten grad mulighet til å utdype svarene sine, og de innsamlede resultatene fra spørreskjemaet vil dermed fungere best for å skape et overblikk over situasjonen. Spørreskjemaet vil indikere en tendens innenfor feltet, selv om jeg ikke kan konkludere med at den innsamlede dataen vil gjelde alle lærere på et generelt grunnlag. Da krever det et større utvalg og tilstrekkelig variasjon i utvalget. Intervjuene vil være den viktigste innsamlingsmetoden for å beskrive lærernes *begrunnelser*, mens spørreskjemaet vil synliggjøre *sammenhenger* og skape *overblikk*. På det grunnlaget mener jeg de valgte metodene sammen egner seg godt for å svare på min problemstilling.

### 3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Kvantitativ metode bygger sine styrker på data som kan generaliseres ved tilfeldig utvalg og tilstrekkelig nok informanter. Kvantitativ metode fungerer også godt til å teste hypoteser og teorier, og man får ofte presise data som lett lar seg nummerere og sette inn i en sammenheng. Forskeren trenger ikke å være like fremtredende som i kvalitativ forskning, noe som gjør at forskeren som subjekt får mindre plass i et kvantitativ spørreskjema enn i en kvalitativ intervjusituasjon. En svakhet med kvantitativ forskning er derimot at svarkategoriene kan bli for smale slik at ikke alle respondentene finner et svaralternativ som representerer dem. I så tilfelle kan svarene bli ugyldige og ikke representative for respondentenes *egentlige* meninger (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s.19).

En målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomen, og gjennom en intervjusamtale bidrar til å utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over en gitt situasjon (Thagaard, 2018, s.11). Kvalitativ forskning fungerer bra til å studere komplekse fenomen, gå i dybden og inkludere individuell informasjon.

Begrensningene i kvalitativ forskning ligger i at dataen man samler inn ikke nødvendigvis er representativ for en hel gruppe. I kvalitative forskningsintervju har man som regel et mindre utvalg informanter, fordi intervjuer av slik art kan ta lang tid å gjennomføre og være tidkrevende å analysere. Forskeren er generelt mer fremtredende i kvalitativ forskning, og forskerens bakgrunn kan dermed spille en større rolle i kvalitative intervjuer kontra kvantitative spørreskjemaer (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 20). Det er viktig å forsøke å unngå at forskerens egne verdier og holdninger preger intervjusituasjonen i for stor grad. Målet er at informanten ikke skal påvirkes til å svare på spørsmålene ut fra de tror forskeren vil høre (Thagaard, 2018, s.108).

Jeg vil likevel legge til at begge metodene på mange måter preges av forskerens subjektivitet.

Vi kan ikke se bort fra forskerens påvirkning i noen av metodene, selv om det kvantitative spørreskjemaet har en viss distanse mellom forskeren og respondentene kan man ikke se bort fra betydningen spørsmålsstillingen har for hvilke svar respondentene avgir. Men på grunnlag av at forskeren ikke inngår i en direkte relasjon med respondentene under datainnsamlingen, vil ikke forskeren bak et spørreskjema prege forskningsprosessen på tilsvarende måte som ved kvalitative intervju (Thagaard, 2018, s.16).

### *3.1.1 Spørreskjema som metode*

Et annet ord for spørreskjema eller spørreundersøkelse er *survey* som betyr overblikk. Målet ved å gjennomføre en slik undersøkelse er å skaffe seg et overblikk over sosiale forhold i en befolkning eller befolkningsgruppe. En survey utføres vanligvis på en større gruppe mennesker slik at man i ettertid kan sammenligne og gruppere svarene man får gjennom en analyse (Mordal, 1989, s. 15). Mordal (1989) skriver at i de tilfellene det er et klart behov for å stille holdningsspørsmål, slik det er i mitt tilfelle, bør det også stilles spørsmål om erfaringer eller kunnskap som kan si noe om respondentenes bevissthetsnivå til det man spør om (Mordal, 1989, s. 42). Spørsmålene i spørreskjemaet er blant annet knyttet til lærernes situasjon med tanke på utvalget på skolebibliotek, inkludering av tegneserier i undervisning, erfaringer med elever som leser tegneserier og avslutningsvis et par holdningsspørsmål om deres tanker til inkludering av tegneserier som selvvalgt litteratur og i undervisning.

Spørreundersøkelser brukes mye innenfor språkvitenskapen og det samfunnsfaglige forskningsfeltet. Kvantitative data betyr egentlig data som kan telles. Ofte tenker man at kvantitative forskningsmetoder må inneholde store mengder data, men det er ikke absolutt. Kvantitative data har likevel ofte potensiale for å samle inn store mengder data, fordi forskeren selv ikke trenger å involveres mens innsamlingen pågår (Stjernholm, 2020, s. 69). Men at forskeren ikke er tilstede under innsamlingen gjør at man ikke får vite om respondentene har forstått spørsmålene eller om de svarer ærlig, men det at respondentene er anonyme og ikke trenger å forholde seg direkte til forskeren kan til gjengjeld også generere flere ærlige svar (Larsen, 2017, s. 28-29). Utvalget i slike undersøkelser kan velges ut på ulike måter. Ved et *sannsynlighetsutvalg* er utvalget ifølge statistisk teori trukket slik at alle enhetene i en gruppe har samme sannsynlighet for å bli trukket. I slike utvalg kan man lettere å generalisere (Mordal, 1989, s. 70). Respondentene til spørreskjemaet i denne studien, har ikke blitt trukket ved sannsynlighetsutvalg, men distribuert på sosiale medier slik at de som så spørreskjemaet og ønsket å delta, kunne gjøre det. Fordi utvalget ikke er trukket ved hjelp av

et sannsynlighetsutvalg kan jeg heller ikke generalisere svarene som innhentes, men funnene vil likevel vise en tendens.

I spørreskjemaer dukker det av og til opp svaralternativet "vet ikke" (VI-svar). VI-svar er mye omdiskutert. Noen mener det er viktig å tvinge frem et konkret svar hos respondentene. Andre mener at det faglig sett er en urealistisk holdning til respondentenes svarreaksjoner. Noen ganger kan svaralternativet "vet ikke" være det eneste riktige. VI-svar kan også være en faglig interessant variabel ved at det påpeker andelen respondenter som ikke har gjort seg opp en bestemt mening om temaet. Dessuten er uriktige svar som presses frem ikke ønskelige data (Mordal, 1989, s. 128). For å unngå at respondenter må svare på mange spørsmål som oppleves som irrelevante er det digitale spørreskjemaet konstruert slik at svarene man gir påvirker hvilke oppfølgingsspørsmål man får. Dermed unngår man at respondenter blir nødt til å svare på spørsmål som oppleves som irrelevante for dem, og forekomsten av VI-svar reduseres. I spørreskjemaet finner man fire spørsmål med VI-svaralternativ. Ett omhandler elevenes tilgang til tegneserier gjennom skolen og tre som går ut på at respondentene skal definere utvalget av tegneserier ved skolebiblioteket, folkebiblioteket og klasseromsbiblioteket. "På midten"-svar (PM-svar) er aktuelle ved symmetriske svaralternativ hvor PM-svar ligger i midten av skalaen og representerer et nøytralt svaralternativ. Mordal (1989, s. 136) argumenterer for å tilby et PM-svar til respondenter for å unngå å legge til rette for målefeil. Jeg har valgt å ta i bruk PM-svaralternativ på tilsammen ni spørsmål eller påstander. Det gjelder påstandsspørsmålene på side 2, samt holdningsspørsmålene om tegneserier som selvvalgt litteratur og arbeid med tegneserier i undervisningen. Her kan respondentene velge et PM-svar kalt "verken eller".

### *3.1.2 Intervju som metode*

Intervju er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning og gir grunnlag for innsikt i andre personers erfaringer, tanker og følelser. Via kvalitative intervju får man et innblikk i hvordan andre mennesker opplever sin situasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på ulike temaer (Thagaard, 2018, s. 89). Vi skiller mellom *strukturert* intervju og *ustrukturert* intervju. Den ustrukturerte varianten betraktes som en samtale mellom forsker og informant hvor man gjennom en uformell tilnærming følger opp stadig nye tema som informanten tar opp under samtalen og bygger videre på dem. Fordelen med ustrukturert intervju er at det skapes et rom for å gå videre med nye og interessante tema som dukker opp i samtalen. Det strukturerte intervjuet derimot, har en bestemt rekkefølge for



spørsmål, og man skal så godt det lar seg gjøre holde seg til intervjuguiden under intervjuet. Fordelen her, i motsetning til et ustrukturert intervju, er at det innsamlede materialet er lettere sammenlignbart fordi alle informantene har svart på de samme spørsmålene. Den tredje fremgangsmåten karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming. Det er denne formen for intervju som er hyppigst brukt, ifølge Thagaard (2018). Delvis strukturerte, eller *semistrukturerte* intervju, er ofte basert på en intervjuguide, men forskeren kan selv bestemme rekkefølgen underveis og tilpasse spørsmålene forløpende til det informantene svarer (Thagaard, 2018, s. 90-91). Det er den semistrukturerte formen for intervju jeg har valgt å bruke i mine forskningsintervju.

I intervjusituasjonen handler det om å legge forholdene til rette for et så godt intervju som mulig slik at man som forsker får samlet inn den dataen man trenger. I Thagaard (2018) refereres det til Rubin & Rubins *responsive interviewing* som beskriver intervjusituasjonen som et tillitsforhold mellom intervjuer og de som blir intervjuet. Vi etablerer en vennlig atmosfære hvor vi i hovedsak unngår å konfrontere intervjupersonene med eventuelle motsetninger i utsagnene de presenterer. Intervjusituasjonen preges av en fleksibel tilnærming, og den som utfører intervjuet har ansvar for å utvikle tillit, lytte oppmerksomt og tilpasse intervjusituasjonen til informantens innspill (Rubin & Rubin, 2012, referert i Thagaard, 2018, s. 93).

Hvordan spørsmålene i et forskningsintervju formuleres har betydning for hvilke svar vi får. Riktig formulerte spørsmål for å unngå misforståelser er dermed viktig. *Åpne spørsmål* er ønskelig. Åpne spørsmål legger til rette for at informanten får presentere sine synspunkter og erfaringer på en utdypende måte. Hvordan man formulerer spørsmålene har også påvirkning på hvor autentiske svar man får. *Ledende spørsmål* begrenser svaralternativer, og stiller informanten i en situasjon hvor hen kan oppleve forventninger om å si seg enig med forskeren (Thagaard, 2018, s. 96). Dette vil påvirke metodens gyldighet fordi man ikke får samlet inn informantens *egentlige* synspunkter, men i stedet en bekreftelse på forskerens synspunkter og perspektiver. En konkret tilnærming er avgjørende for å kunne utforske temaer som har et mer abstrakt betydningsinnhold. Det kan være for eksempel være lettere å svare på konkrete spørsmål som hvilke utlånsregler som gjelder for tegneserier enn å svare på spørsmål som omhandler det mer abstrakte, som for eksempel deres tanker og holdninger. Dessuten kan man ha holdninger man ikke eksplisitt formidler, men som likevel kan formidles implisitt gjennom de handlingene vi gjør. Det kan derfor være lurt å stille spørsmål om handlinger og erfaringer for å lettere komme inn på implisitte holdninger hos informanten (Thagaard, 2018, s. 100).

En fordel med intervju fremfor spørreskjema er at forskeren under et intervju har mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål og avklare eventuelle misforståelser eller gå dypere inn i et tema. På den måten får forskeren bedre forståelse av det som studeres, og man kan drøfte funnene på et mer rettferdig og riktig grunnlag. Likevel kan oppleves som vanskeligere å være ærlig i en intervjusituasjon med forskeren rett overfor deg, enn ved anonym avkrysning på et spørreskjema. Informantene kan være opptatt av å svare det de tror forskeren vil høre eller være opptatt av å fremstå på en spesiell måte noe som vil kunne skape ugyldige resultater i forskningen. Dette kalles kontrolleffekt og er en utfordring i arbeidet med kvalitative intervjuer (Larsen, 2017, s. 29).

### **3.2 Reliabilitet og validitet**

*Reliabilitet* sier noe om i hvilken grad en måling er pålitelig og stabil. Det handler om at man i teorien skal kunne få samme svar uansett hvor og når forskningen utføres. *Validitet* derimot, sier noe om gyldighet, og at forskningen måler det den er ment til å måle (Mordal, 1989, s. 61). Har man et stort nok omfang av respondenter innenfor en bestemt gruppe som svarer på et spørreskjema vil man regne med å få samme svar uavhengig av når og hvem innenfor gruppen som svarer (Stjernholm, 2020, s. 69). Et spørreskjema består ofte av flere spørsmål med lukkede svaralternativer. Det hjelper oss å avgrense, og gjør det også lettere for forskeren å håndtere materialet i ettertid. Men de lukkede svaralternativene kan også skape vanskeligheter hos respondenter som ikke kjenner seg igjen i noen av de oppgitte alternativene. Det kan føre til at de enten velger å avslutte undersøkelsen eller velger et svaralternativ som de egentlig ikke kan stille seg bak. På den måten kan validiteten i resultatene synke fordi man har fått inn ugyldige svar. Stjernholm (2020) påpeker at forskeren bør være svært grundig ved formulering av spørsmål og svaralternativ slik at man sikrer at det finnes relevante alternativ for alle respondentene. En mulighet for å unngå ugyldige svar er tilføyelsen av nøytrale svar, som PM- og VI-svar, som befinner seg på midten eller utenfor skalaen. Likevel er det heller ikke uproblematisk å bruke slike svaralternativ. Det er omdiskutert om slike kategoriene fører til at respondenter lettere velger dem enn å ta stilling til spørsmålene i skjemaet, og at validiteten dermed synker (Mordal, 1989, s. 128).

Stjernholm (2020) peker også på at forskeren har lite kontroll over testsituasjonen i et spørreskjema, og at det dermed er tilnærmet umulig å finne ut om noen forsøker å manipulere testresultatene ved å gi falske svar. Generelt kan man si at reliabiliteten til metoden øker med antallet respondenter som besvarer den. Derfor kan man si at spørreskjema som metode har

god reliabilitet, spesielt om utvalget er tilfeldig og favner nok bredt nok. Svarene man samler inn vil da forhåpentligvis være stabile og representative for den gruppen man undersøker. Spørreskjemaet i denne masterstudien inneholder i hovedsak mest spørsmål med lukkede svaralternativer, men har også inkludert noen mer åpne spørsmål hvor respondentene skal skrive svaret sitt. De skal blant annet nevne én til tre tegneserietitler som elevene leser selv eller som de har arbeidet med i undervisningen. Mot slutten kan respondentene også begrunne svaret sitt på holdningsspørsmålene om de ønsker det. Ved å la respondentene få mulighet til å utdype utvalgte spørsmål vil de tilhørende lukkede svaralternativene mest sannsynlig også bli lettere å arbeide med i ettertid fordi man vet bakgrunnen for svarene. Spesielt holdningsspørsmålene vil bli lettere å tolke, og det vil også gi viktig innsikt og et bredere tolkningsgrunnlag. Åpne svaralternativ kan dermed bidra til å øke validiteten i det innsamlede materialet. Utfordringen med mange åpne spørsmål i spørreskjemaet er at materialet kan bli for stort og omfattende å analysere i ettertid. Da man må arbeide mer med innsamlet data fra åpne spørsmål enn fra lukkede spørsmål hvor ulike programvarer automatisk kan lagre statistiske fremstillinger i løpet av sekunder.

Under intervjuene var jeg som forsker tilstede under datainnsamlingen for å stille spørsmål fra intervjuguiden, komme med oppfølgingsspørsmål og slik få tilgang på utfyllende svar fra informantene. Intervju som metode har ofte god validitet fordi man som forsker har mulighet til å hente ut det man ønsker av informasjon fra informanten gjennom å være tilstede og samhandle med informanten i øyeblikket. Neteland (2020) skriver at "[å] analysere de transkriberte intervjuene med tydelig definerte koder eller kategorier, eller klare meningsfortettinger, vil i kombinasjon med sitater fra informantene gi god *validitet* (gyldighet) til tolkningene du gjør" (Neteland, 2020, s. 65). Meningsfortetting og kategorisering av funn skal jeg komme tilbake til senere i metodekapittelet under 3.6.2 *Analyse av intervju*. Videre skriver Neteland at hvis man forstår reliabilitet som at det samme resultatet skal kunne gjenskapes en annen forsker, så har intervju som metode relativt lav reliabilitet. For selv om en hvilken som helst annen forsker hadde gått tilbake til de samme informantene og intervjuet dem på nytt, ville det vært vanskelig å få nøyaktige de samme svarene. Det betyr at metoden krever gjennomsiktighet fra informantenes sitater til forskerens tolkning for at metoden skal være troverdig. Dermed blir metoden reliabel, i betydningen etterprøvable (Neteland, 2020, s. 65).

### 3.3 Valg av utvalg

Kriteriene for å svare på spørreskjemaet og for å stille til intervju var tilnærmet like. Deltakerne i studien skulle være lærere ansatt i grunnskolen med undervisning på 1.-7. trinn. For informantene som skulle intervjues stilte jeg også krav om at lærerne må ha noe norskundervisning inneværende skoleår. Det er satt fordi norsklæreren gjerne er den som har best kjennskap til litteratur, skolebibliotek og elevenes lesepreferanser og leseferdigheter, men også trolig de som kjenner best til tegneseriene via norskfaget. Norsk som fag er også det største språk og litteraturfaget i grunnskolen og har et særskilt ansvar for elevenes leseopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2020). I spørreskjemaet er det nok at respondentene jobber som lærere på 1.-7. trinn. Valget falt på bredere kriterier for deltakerne i den kvantitative delen av studien grunnet ønsket om å få flest mulig respondenter. For å avklare andelen respondenter med utdanning i språk og litteraturfagene norsk og engelsk blir lærerne spurt om det innledningsvis. De skal også krysse av på hvilke fag de underviser i, som deretter vil gi en oversikt over hvor mange prosent av respondentene som underviser i de ulike fagene, deriblant norsk og engelsk.

Da spørreskjemaet ble publisert i begynnelsen av november ble det avslutningsvis lagt til en side hvor jeg takket for deltakelsen, og spurte om noen kunne tenke seg å stille til intervju i samme masterprosjekt. Jeg la ved e-post og telefonnummer som respondentene kunne ta kontakt på om de ønsket. Parallelt lette jeg etter informanter til intervjuene, mens jeg også ventet på at noen skulle ta kontakt via spørreskjemaet. Spørreskjemaet genererte først ingen informanter, og informantene måtte dermed rekrutteres fra andre arenaer. De fire informantene som til slutt stilte til intervjusamtale var lærere jeg aktivt tok kontakt med, og som jeg hadde kjennskap til fra tidligere praksisperioder, vikarjobber i skolen og andre bekjensheter. Én respondent meldte sin interesse etter deltakelse, men det var etter datainnsamlingen gjennom intervju allerede var gjennomført.

Utvalget av informanter er valgt ut fra et *tilgjengelighetsutvalg*, som vil si informanter som var tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2018, s. 56). Utvalget er også *strategisk* ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for min problemstilling, altså lærere på 1.-7. trinn, og at informantene er valgt basert på noen av mine lærerkontakter (Neteland, 2020, s. 54). Det er likevel interessant å reflektere over hvilke personer som takker ja til å delta i slike studier. Er det for eksempel bare lærere som opplever å ha positive erfaringer med tegneserier som sier seg villige til å delta? Har lærere med lite tegneserieerfaring, eller negative erfaringer, mindre sannsynlighet for å takke ja til deltakelse? Thagaard (2018) påpeker at denne typen skjevhet bør diskuteres slik at sammensetningen av utvalget blir tatt

høyde for i de konklusjonene man til slutt kommer frem til. Utvalgets begrensinger drøftes nærmere i delkapittel 5.5 *Forskningens begrensinger*.

### **3.4 Personvern og innmelding til NSD**

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) skriver dette om samtykke til å delta i forskning: "Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig og det bør være dokumenterbart." (Staksrud et al., 2021, s. 17). At samtykket er frivillig betyr at det ikke skal utøves press for deltakelse, det være seg løfter om belønning, manglende mulighet for reservasjon, gjentatte forespørsler selv om personen har svart nei eller ved å gi uttrykk for at å si nei fører med seg negative konsekvenser. Informert betyr at deltakeren får tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskningen, mens utvetydig innebærer at deltakerne aktivt og endelig gir uttrykk for at de ønsker å delta i forskningen, og at samtykket er dokumenterbart er viktig for å sikre forskningsdeltakerens rettigheter og for å tydeliggjøre forskerens ansvar (Staksrud et al., 2021, s. 17).

I henhold til lov om behandling av personvernopplysninger ble masterprosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Under intervjuene ble det benyttet lydopptaker for å sikre korrekt transkripsjon i ettertid. Lydopptak av tale regnes som registrering og lagring av personopplysninger. Det gjelder alle lydopptak når en person prater. I tillegg har jeg valgt å inkludere antall elever og målform ved skolen informantene jobber på, samt noe om skoleslaget. Informantenes alder og kjønn blir også innsamlet. Med bakgrunn i personopplysningene som ville bli samlet inn i forbindelse med de kvalitative forskningsintervjuene var jeg tidlig ute med søknad til NSD, dermed ble søknaden godkjent i god tid før innsamlingen startet. Før selve intervjuet måtte informantene underskrive et samtykkeskjema før intervjuet kunne finne sted. Ved å skrive under på skjemaet samtykket informantene til bruk av lydopptaker under intervjuet, samt at opplysninger om dem behandles frem til prosjektslutt. De fikk også informasjon om at de kunne trekke seg når som helst uten begrunnelse. Samtlige informanter signerte samtykkeskjemaet, noe som gjorde at jeg kunne behandle deres personopplysninger gyldig i henhold til lov om alminnelige personvernopplysninger: artikkel 6. nr. 1 bokstav a. (Personopplysningsloven, 2018, art 6).

Ifølge datatilsynet er personopplysninger alle opplysninger og vurderinger som kan knyttes til deg som enkeltperson, det være seg navn, adresse, telefonnummer, e-post og fødselsnummer,

samt bilde, lydopptak og ellers gjenkjennende trekk ved deg som person (Datatilsynet, 2019). I spørreskjemaet ble ikke respondentene spurt om å oppgi identifiserbare personopplysninger, og det ble derfor ikke søkt godkjenning fra NSD på spørreskjema som forskningsmetode. I forbindelse med søknad for behandling av personopplysninger i de kvalitative forskningsintervjuene ble likevel innsamlingen via spørreskjema også beskrevet i prosjektbeskrivelsen til NSD slik at de kjente til helheten av forskningsprosjektet. Spørreskjemaet ble utformet og gjennomført digitalt i programvaren SurveyXcat som studenter og ansatte har lisenstilgang på gjennom Høgskulen på Vestlandet. SurveyXcat lagrer ikke IP-adresser, og verken forsker eller ansatte i SurveyXcat har tilgang til å se eller benytte IP-adresser i forbindelse med spørreskjema. Da det krever en bevisst og aktiv handling for å delta i en spørreundersøkelse, kan selve deltakelsen regnes som et samtykke, unntaket er behandling av sensitive personopplysninger. Ifølge EUs personvernsordning skal formålet med innsamlingen og hvilke persondata vedkommende skal avgi være tydelig for respondenten (SurveyXcat, u.å.). Jeg ga derfor informasjon i første sidevisning om spørreskjemaet og masterprosjektet, og opplyste formål med innsamlingen, anonymitet og at alle data slettes ved prosjektslutt. Da kunne de som ikke ønsket å delta forlate spørreskjemaet, mens de som ville delta kunne trykket seg videre til spørsmålene. Jeg la også ved min kontaktinformasjon slik at de som hadde spørsmål vedrørende spørreskjemaet kunne ta kontakt med meg.

## **3.5 Innsamling av data**

### *3.5.1 Praktisk utførelse av spørreskjema*

Jeg har valgt å se på hvert enkelt spørsmål for seg selv, og ikke gått inn å studere enkeltrespondenters svar. Det mest interessante ved å ta i bruk spørreskjema er å studere helheten, mens man i intervjuene går inn for å studere enkeltindividene. Før den offentlige publiseringen av spørreskjemaet ble det gjennomføre en prestudie med mine medstudenter og et utvalg faglærere som respondenter. De gjennomførte spørreskjemaet og kom med tilbakemeldinger på spørsmålsstilling, svaralternativer og brukervennlighet. Etterpå ble spørreskjemaet revidert i henhold til tilbakemeldingene fra studentene og faglærerne. Deretter ble spørreskjemaet publisert, i samråd med veileder, i digitale kanaler jeg vet lærere befinner seg på. Som tidligere lærerstudent er jeg selv med i flere lærer- og undervisningsgrupper på sosiale medier, og jeg har observert at mange lærere er svært aktive ved deling og kommentering av undervisningstips og andre skolerelaterte saker. Jeg bestemte meg derfor for

å publisere spørreskjemaet på flere lærer- og undervisningsgrupper på Facebook, slik at jeg kunne nå ut til flest mulig. Jeg delte et innlegg i gruppene hvor jeg skrev litt om masterprosjektet, og la ved en link til spørreskjemaet. Gruppene linken bli delt i var: "Status lærer", "Undervisningstips", "Undervisningsopplegg", "Skolebibliotekarer i Norge", "Norsklærere 2.0" og "Glu, kull 16/17-20/21". Flere av gruppene er lukkede grupper, men som man kan få tilgang til om man ber om det. Sistnevnte gruppe er en lukket gruppe med mine medstudenter fra da jeg gikk grunnskolelærerstudiet. Per i dag, 13. mai 2022, har gruppene alt fra 73 200 til 161 medlemmer. Jeg delte også spørreskjemaet på min egen private Facebookside hvor innlegget ble delt åtte ganger. 173 respondenter fullførte spørreskjemaet, og disse respondentene danner grunnlaget for den kommende analysen.

### *3.5.2 Praktisk utførelse av intervju*

Informantene består av fire lærere med undervisningskompetanse i norskfaget på 1.-7. trinn. Jeg ønsket spesifikt lærere som underviste i norsk fordi norskfaget, ifølge læreplanverket, skal ha et spesielt ansvar for elevenes leseopplæring. Det er naturlig å tro at det leses mer skjønnlitteratur i norskfaget enn i andre skolefag da lesing og arbeid med litteratur står beskrevet i kompetansemålene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Lærerinformantene er likevel ulike. Én lærer som jobber som fungerende skolebibliotekar samtidig som hun underviser elever med særskilte behov i mindre grupper. Skolebibliotekaren har ingen bibliotekarutdanning, men har de siste ti årene gått over til mer bibliotekarbeid fremfor ordinær undervisning. De andre lærerne underviser alle i norsk i ordinære klasser, og to av lærerne er kontaktlærere dette skoleåret på henholdsvis 1. og 5. trinn. Den fjerde læreren er ikke kontaktlærer dette skoleåret, men har enkelttimer i ulike klasser og har også grupper i spesialundervisning. Jeg kom i kontakt med informantene gjennom e-post, og tre av fire intervju ble gjennomført digitalt på Teams til dels grunnet usikkerheten rundt koronasituasjonen høsten 2021, men også av mer praktiske grunner som avstand og tidsbesparelse. Å gjennomføre intervjuene på Teams ble også godkjent av NSD før innsamling.

Lærerinformantene jobber i ulike kommuner fordelt over Sør- og Vestlandet. Tre av informantene jobber på med omtrent 4-500 elever, mens én av informantene jobber ved en mindre bygdeskole med omtrent 90 elever. To av skolene har nynorsk som målform. De resterende to har bokmål. Utvalget består av én mann og tre kvinner, og alderen varierer fra den eldste på litt over 60 år til den yngste på 30 år. De i midten er i slutten av 40- og

begynnelsen av 50-årene. Jeg ønsket bredde og variasjon i utvalget av informanter, og valgte derfor å intervju fire lærere som ikke har kjennskap til hverandre, og som bor og jobber i ulike kommuner. Jeg lette ikke eksplisitt etter lærere som kunne masse om tegneserier, men ønsket i stedet å skape et mer realistisk bilde av situasjonen, og valgte derfor ikke lærere basert på kunnskap om tegneseriemediet. Det eneste kravet til informantene var at de hadde ansettelse som lærer i inneværende skoleår og at de underviser i norsk. Når informantene hadde takket ja til å delta, ble det samlet inn et informert samtykke gjennom deres signatur på samtykkeskjemaet. I det informerte samtykket (se vedlegg 4), står det blant annet om konfidensialitet i studien, at det ble foretatt anonymisering av informanter ved transkripsjon, og at navn, navn på arbeidssted og andre konfidensielle opplysninger skulle utelates. Bare informantens kjønn og alder, samt antall elever og målform på skolen de jobber ved er inkludert innledningsvis i transkripsjonsdokumentet.

## **3.6 Analyse av materialet**

### *3.6.1 Analyse av spørreskjema*

Som nevnt tidligere ble spørreskjemaet konstruert og presentert i databehandlingsprogrammet SurveyXcat. SurveyXcat er laget som et hjelpemiddel for denne typen kvantitativ forskning, og det var derfor enkelt å arbeide med det innsamlede materialet i ettertid. Etter at jeg avsluttet innsamlingen opprettet jeg en rapport i programmet. I rapporten fikk man ferdige statistiske diagrammer med tilhørende svar i prosentfordeling på samtlige av de spørsmålene lukkede svaralternativer. I spørsmålene med åpne svaralternativer, for eksempel kategorien "andre" hvor respondentene skulle utdype eller når lærerne skulle nevne tegneserietitler lagde ikke dataprogrammet en statistisk fremstilling, men viste alle individuelle svar med tilhørende kulepunkter nedover på siden. På spørsmålet om å nevne tegneserietitler fikk jeg flere A4-sider på PDF med svar, da måtte jeg selv telle opp, kategorisere og regne ut prosent i Excel.

På holdningsspørsmålene om hva lærerne tenker om elever som leser tegneserier og arbeid med tegneserier i undervisning, måtte de først svare på en skala fra positiv til negativ. Deretter fikk de mulighet til å begrunne svarene sine. Noen valgte å benytte seg av dette, og disse svarene har blitt analysert uten hjelp av dataprogrammer. I presentasjon av funn har jeg valgt å trekke fram begrunnelser som går igjen flere ganger, og som jeg tenker er vesentlig for å underbygge den statistiske fremstillingen av holdningsspørsmålene.

### *3.6.2 Analyse av intervju*



Etter gjennomførte forskningsintervjuer ble lydopptakene transkribert i Word, og deretter slettet fra den eksterne lydopptakeren. Etter transkripsjon stod jeg igjen med flere sider intervjuetekst. For å gjøre det håndgripelig og lettere å analysere valgte jeg å foreta en *meningsfortetting* av innholdet. Meningsfortetting handler om å forkorte intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til korte setninger hvor den umiddelbare meningen kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). "Når du skal fortette meningsinnholdet i intervjuet, tar du utgangspunkt i transkripsjonen, og så deler du den opp i "naturlige enheter", ytringer som kommer etter hverandre, og som hører sammen innholdsmessig" (Neteland, 2020, s. 63). Jeg meningsfortettet innholdet i intervjuene og sorterte dem først i følgende kategoriene: "Begrepet tegneserier", "elever som leser tegneserier", "motivasjon", "forholdet mellom verbaltekst og illustrasjon", "undervisning og tidsbruk", "lærerens valg av litteratur til elevene", "kvalitet" og "skolebibliotek og utvalg". Jeg inkluderte også enkelte sitater som kunne eksemplifisere poeng innenfor kategoriene i tillegg til det meningsfortattede innholdet. Thagaard (2018) beskriver kategorisering som nyttig for å organisere data, samtidig som det bidrar til å redusere oppmerksomhet overfor data som ikke er inkludert i kategoriene. Det kan også være lurt å legge merke til data som faller utenfor kategoriene for å finne ut om det er data som er uvesentlige med tanke på forskningsspørsmålene eller om de kan representere en motvekt mot de begrensningene kategoriene innebærer. Når vi meningsfortetter og sorterer innholdet i intervjuene under kategorier tolker vi samtidig meningsinnholdet i dem. Det har jeg forsøkt å være bevisst på under arbeidet med det innsamlede materialet.

For å gjøre det meningsfortattede innholdet mer kortfattet brukte jeg en rutetabell i Word hvor alle informantene ble fikk hver sin kolonne i tabellen. Slik ble det lettere å skape et overblikk over materialet, men også lettere å skape et sammenligningsgrunnlag. De nevnte kategoriene ble brukt til å sortere meningsinnholdet i stikkordsform. Ved hjelp av rutetabellen foretok jeg en komparativ analyse av det innsamlede materialet. Informantenes utsagn ble satt opp mot hverandre for hva som gjentok seg hos flere det samme, og hva som var unikt. Det var spesielt stikkordene i rutetabellen som utgjorde den komparative analysen jeg har brukt når jeg presenterer funnene, men jeg har også trukket inn enkelte sitater og andre meninger direkte fra transkripsjonen for å grundigere begrunnelser.

Etter analysen, og før presentasjon av funn ble kategoriene kuttet ytterligere ned på til det stod igjen fire kategorier som jeg kunne knytte opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kategoriene presentasjonen av funn er delt inn i er: "Lærernes

assosiasjoner til tegneserier i skolen", "tilgang og utvalg", "tegneseriens plass i skolens daglige praksis" og "lærernes generelle erfaringer". Hovedsakelig er de samme kategoriene benyttet til å presentere funn fra spørreskjemaet, med unntak av første kategori som var en tematikk respondentene ikke ble spurt om.

I neste kapittel 4. *Presentasjon av funn* vil funnene fra det kvantitative spørreskjemaet og de kvalitative forskningsintervjuene bli presentert inndelt i fire og tre tematiske underoverskrifter.

## 4. Presentasjon av funn

I det følgende presenteres funnene i det innsamlede materialet fra det kvantitative spørreskjemaet og de kvalitative forskningsintervjuene. I første delkapittel *4.1 Presentasjon av funn fra spørreskjema* presenteres funn fra spørreskjemaet med figurer som viser utvalgte funn i form av stolpediagram med fordeling av svar oppgitt i prosent og antall svar i høyre marg. I andre delkapittel *4.2 Presentasjon av funn i intervju* legges funnene fra intervjuene frem.

### 4.1 Presentasjon av funn i spørreskjema

173 respondenter svarte på spørreskjemaet. De fleste som deltok var i alderen 20-29 år (36 %), deretter kom gruppen på 30-39 år (25 %), så 40-49 år (21 %), så 50-59 år (16 %), mens de over 60 utgjorde bare 2 %. Trinnet respondentene jobbet på fordelte seg ganske jevnt utover fra 1. til 7. trinn. 91 % av respondentene underviser i norsk og 62 % underviser i engelsk. Det er også like mange som oppgir at de underviser i norsk som sier at de har utdanning i enten norsk eller engelsk. Norsk er de største språkfaget på barneskolen i timeantall, og ifølge læreplanverket skal fokuset være større på lesing og litteratur her enn i andre skolefag (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er derfor positivt at så mange som 9 av 10 respondenter underviser i norsk. Det kan øke sannsynligheten for at mange av lærerne har møtt på tegneserier i løpet av tiden de har undervist i skolen. Fordi jeg eksplisitt inviterte lærere til å svare på spørreskjemaet, tar jeg utgangspunkt i at alle respondentene også er lærere. Jeg vil derfor titulere dem som både lærere og respondenter for variasjonens skyld.

#### 4.1.1 Tilgang og utvalg

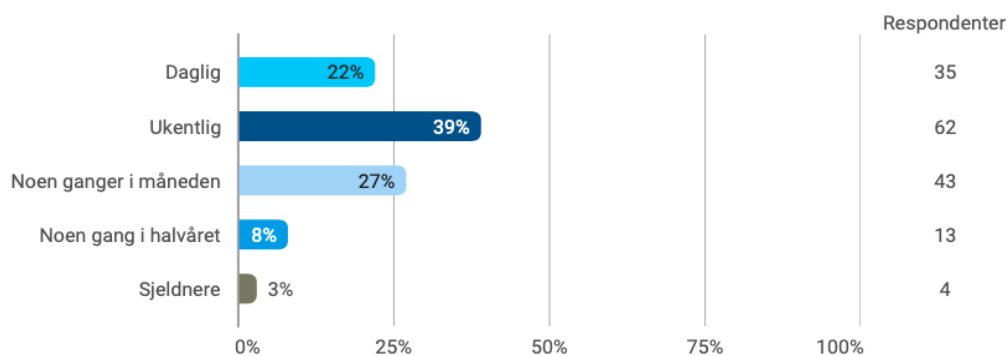
9 av 10 lærere oppgir at elevene har tilgang på tegneserier gjennom skolen. Av de som svarte at elevene har tilgang på tegneserier, svarer 90 % av de har tilgang via skolebiblioteket, 57 % via bokkasser i klasserommet, 32 % gjennom folkebiblioteket og 18 % trykket på svaralternativet "andre" hvor respondentene kunne skrive et alternativt svar. Majoriteten av de som svarte "andre" skrev at elevene hadde tilgang til tegneserier digitalt via nettsider og applikasjoner som skolen har lisens på, eller at de hadde private tegneserier i klasserommet som enten læreren, foreldrene eller elevene hadde tatt med selv. Når det gjaldt utvalget av tegneserier på skolebiblioteket svarte 6 av 10 at utvalget var "noe begrenset" eller "svært begrenset". Av de som brukte folkebiblioteket svarte derimot nesten 7 av 10 at de syntes utvalget var "godt" eller "svært godt". Lærerne var altså generelt noe mer fornøyde med

tegneserieuvalgget på folkebiblioteket enn på skolebiblioteket.

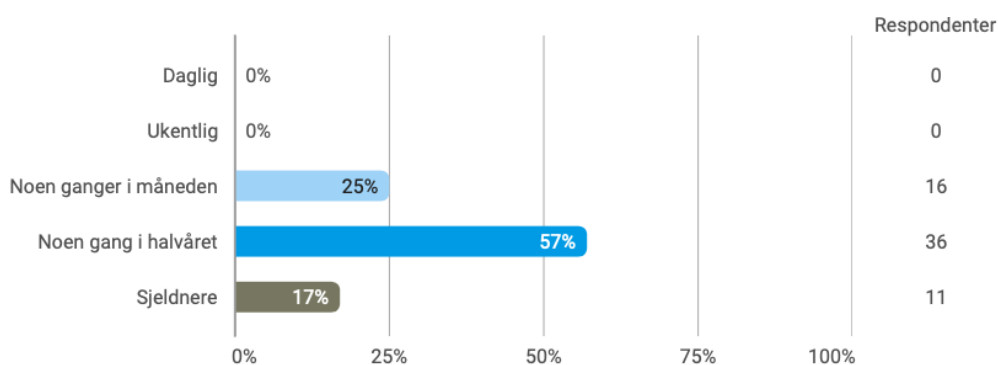
#### 4.1.2 Tegneserienes plass i skolens praksis

9 av 10 lærere oppgir at deres elever leser tegneserier når de kan velge litteratur selv, mens langt færre, 36 %, oppgir at de leser tegneserier i regi av læreren. Kun 7 % oppgir at de ikke leser tegneserier på skolen i det hele tatt. Det er mulig at den variabelen kan henge sammen med at 1 av 10 lærere oppgir at de ikke underviser i norsk, og dermed ikke leser så mye litteratur med elevene generelt., eller det faktum at 9 % oppgir at elevene ikke har tilgang på tegneserier på skolen. Har man ikke tilgang på tegneserier, henger det gjerne sammen med hvor ofte tegneserier leses på skolen. De lærerne som oppgir at elevene leser tegneserier når de kan velge litteratur selv ble etterpå spurt om å navngi én til tre titler på tegneserier elevene leser. 133 lærere svarte, noe som tilsvarer rundt 75 % av respondentene som deltok. Den tegneserien som ble nevnt klart flest ganger var helt klart *Donald Duck* som 90 av respondentene nevnte, på andreplass var *Amuletten* med 47 og på tredjeplass kom *Nordlys* som ble nevnt 34 ganger. Altså, én tegneserieklassiker og to relativt nye serier ble hyppigst nevnt av lærerne. Når det kom til spørsmålet om hvilke tegneserier lærerne hadde arbeidet med i undervisningen fikk jeg inn 49 svar. Det var noe mer redusert svarprosent her grunnet at færre har arbeidet med tegneserier i utgangspunktet. Bare de 36 % som krysset av at de hadde arbeidet med det fikk følgende oppfølgingsspørsmål. Her ble også *Donald Duck* nevnt flest ganger, men prosentandelen som svarte *Donald Duck* denne gangen var betydelig lavere enn forrige gang, 26 % mot 68 %. På delt andreplass lå tekstutdrag fra lærebøker og leseprosjekt sammen med serien *Nordlys*.

Når det kommer til lesing av tegneserier som selvvalgt litteratur ser vi at det egentlig gjøres ganske ofte (se figur 1). Majoriteten svarer at elevene har mulighet til å lese tegneserier som selvvalgt litteratur daglig eller ukentlig. Når det gjelder arbeid med tegneserier i undervisningen er dette noe som blir gjort betydelig sjeldnere (se figur 2). Kun de som allerede hadde svart at de av og til arbeidet med tegneserier i undervisningen fikk dette spørsmålet, og av disse svarte flesteparten, 57 %, at dette var noe de gjorde noen ganger i halvåret. Ingen svarte at de gjorde det daglig eller ukentlig.



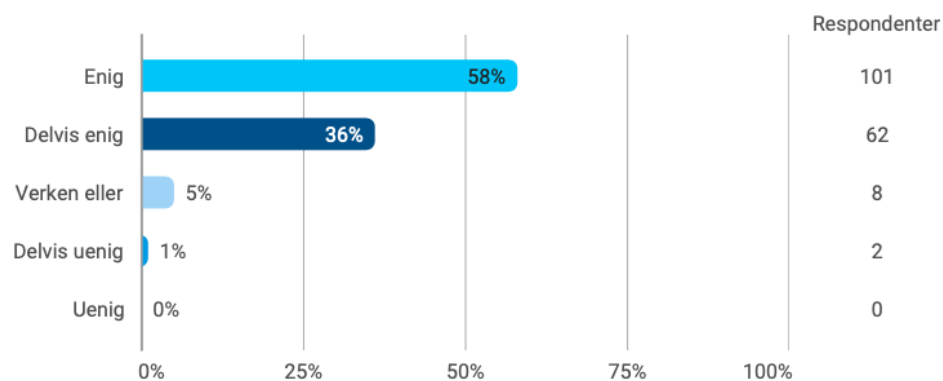
Figur 1: "Hvor ofte leser elevene selvvalgte tegneserier i skolesammenheng?"



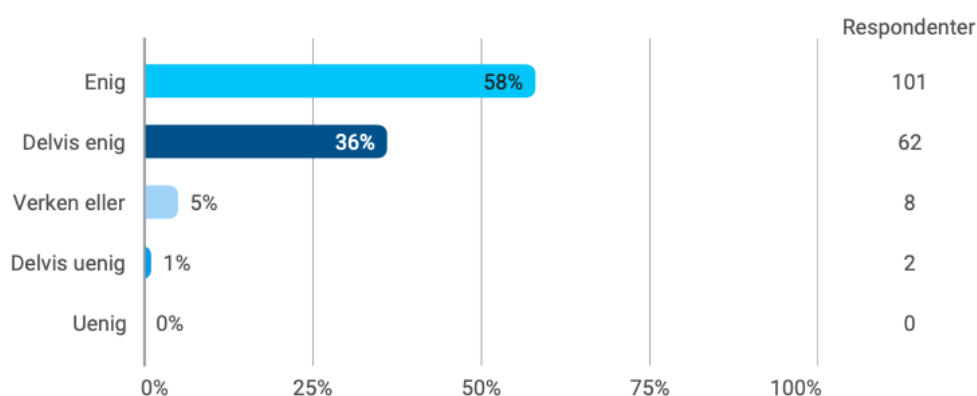
Figur 2: "Hvor ofte leser eller arbeider dere med tegneserier i fellestid?"

#### 4.1.3 Lærernes erfaringer

Når man skal undersøke lærernes erfaringer med tegneserier i skolen ved hjelp av et spørreskjema er det viktig å stille så konkrete spørsmål som mulig slik at misforståelser ikke oppstår, og funnene får høy validitet. På et punkt i spørreskjemaet skal lærerne svare på om de er "enig", "delvis enig", "delvis uenig" eller "uenig" i ulike påstander om tegneserier. Jeg inkluderte også kategorien "verken eller" på grunnlag av tilbakemeldingene jeg fikk fra den gjennomførte prestudien hvor dette kom frem som en ønsket kategori. Påstandene jeg ba lærerne ta stilling til omhandlet elevenes forståelse av forholdet mellom illustrasjoner og verbaltekst, lesemotivasjon og hvem tegneseriene passer for. Hele 94 % svarte at de var "enig" eller "delvis enig" i at elevene forstår bedre det de leser hvis de har illustrasjoner å støtte seg på (se figur 3). 86 % var "enig" eller "delvis enig" i at elevene mestrer å lese bilde og tekst i sammenheng (se figur 4).

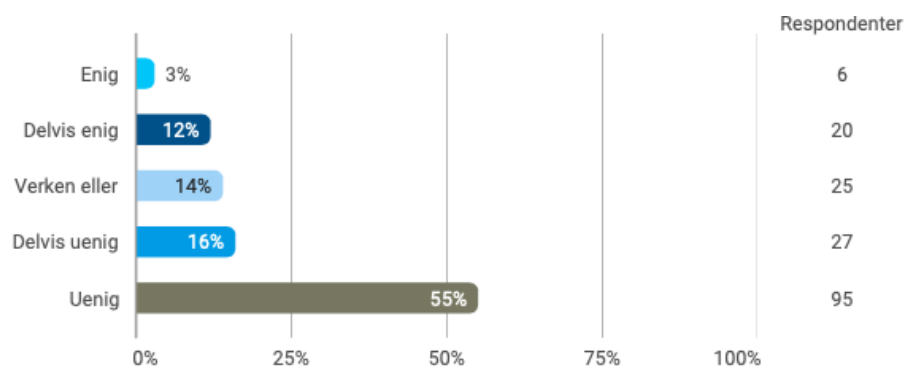


Figur 3: Hvor enig er du i følgende påstand?: "Elevene forstår bedre det de leser når de har illustrasjoner å støtte seg på"



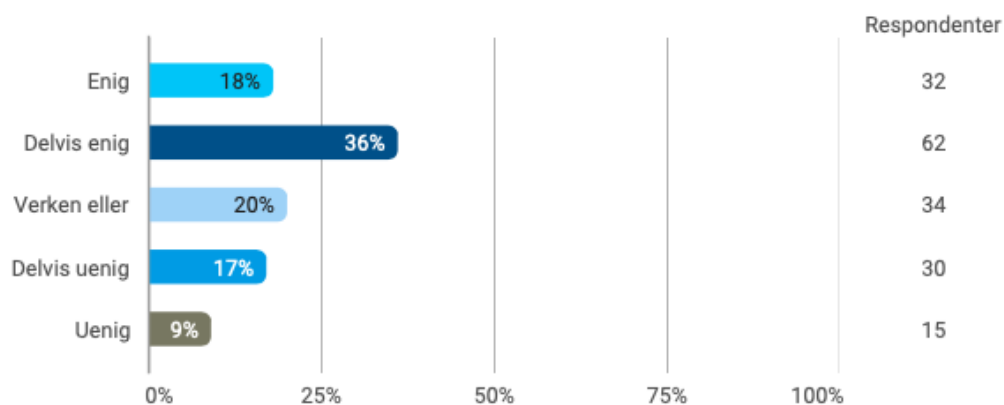
Figur 4: Hvor enig er du i følgende påstand?: "Elevene mestrer å lese bilde og tekst i sammenheng"

Fordi tegneserier ofte har blitt stemplet som lettlest litteratur ville jeg finne ut om lærerne derfor mente at tegneseriene egnet seg best for svake lesere. Masteroppgaven til Block (2013), som omhandlet læreres erfaringer og holdninger til grafiske romaner, kom frem til at lærerne mente tegneseriene passet spesielt godt til elever som slet med lesingen. I mitt innsamlede materiale fant jeg det motsatte av det Block fant i sin studie. Det viste det seg at 71 % av lærerrespondentene var "uenig" eller "delvis uenig" i at tegneserier egnet seg best for de lesesvake, og av de prosentene utgjorde hele 55 % svarkategorien "uenig" (se figur 5). De fleste lærerne mente altså ikke at tegneserier var best egnet for elever som sliter med lesingen. Dessuten mener et klart flertall av lærerrespondentene at elevene mestrer å lese tegneseriens to viktigste kommunikasjonsverktøy, ifølge Eisner (1985/1986), i sammenheng, nemlig ord og bilde.



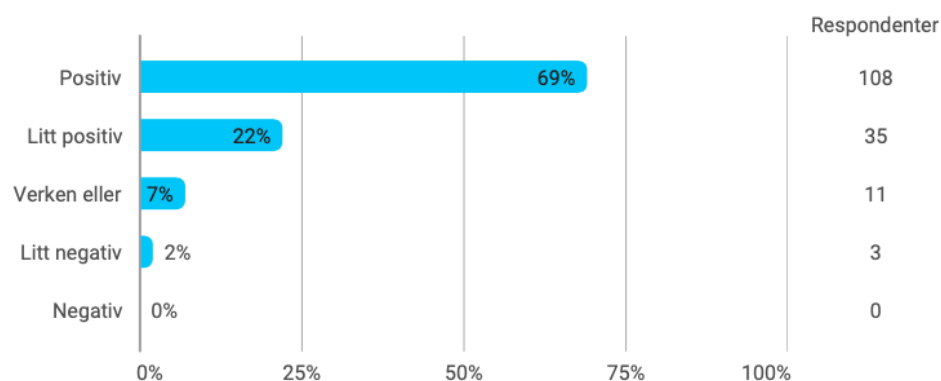
Figur 5: Hvor enig er du i følgende påstand?: "Tegneserier egner seg best for elever som sliter med lesingen"

Jacobs (2007) hevder at lærere og skolebibliotekarer ofte ser på tegneserier som et stillas på vei inn mot annen litteratur som gjerne oppfattes som vanskeligere i form og innhold. Jeg inkluderte derfor påstanden: "Tegneserier er hovedsakelig et springbrett inn mot mer tekstbasert litteratur" (se figur 6). Her var det ikke et like tydelig flertall på én av sidene. Likevel var andelen som var "enig" og "delvis enig" størst, og utgjorde litt over halvparten. Men også så mye som 20 % krysset av i den nøytrale svarkategorien "verken eller" her. På det grunnlaget kan man si at én av fem lærere i materialet ikke har en utalt mening om tegneserier som et springbrett inn mot annen litteratur. Bare 26 % svarte at de var "delvis uenig" eller "uenig", og derfor kan mine data se ut til å svakt støtte opp under Jacobs teori likevel fordi andelen som var enig i noen grad utgjorde den største delen.



Figur 6: Hvor enig er du i følgende påstand?: "Tegneserier er hovedsakelig et springbrett inn mot mer tekstbasert litteratur"

Til slutt spurte jeg informantene to holdningsspørsmål vedrørende tegneserier. Det første handlet om elever som velger tegneserier når de kan velge litteratur selv. Det andre handlet om arbeid med tegneserier i undervisningen. Lærerrespondentene skulle plassere seg på en gradert skala fra positiv til negativ. Når det gjaldt elever som velger å lese tegneserier som selvvalgt litteratur, fordelte lærerne seg slik:



Figur 7: "Hva tenker du om at elever velger å lese tegneserier som selvvalgt litteratur? Jeg er..."

Som diagrammet viser er de fleste positive til at elever velger å lese tegneserier. Kun 3 personer, tilsvarende 2 %, svarer at de er "litt negative". Under dette spørsmålet var det inkludert en tekstboks hvor lærerne kunne begrunne svaret sitt om de ønsket det. Litt over halvparten av respondentene som svarte på holdningsspørsmålet skrev inn sine begrunnelser. Flere av lærerne var positive og pekte spesielt på valgfriheten som essensiell for å skape motivasjon og leseglede hos elevene. Fire lærere kommenterer ordrett at "all lesing er god lesing", men også flere utover dem påpeker noe lignende i sine begrunnelser. Tegneseriemediet i seg selv blir ikke kommentert i særlig grad hos respondentene. Det er likevel noen som kommenterer at de nye tegneseriene i dag holder god kvalitet, og enkelte påpeker viktigheten av å kunne lese sammensatte tekster. En lærer forteller om sitt møte med skeptiske holdninger til tegneserier hos foreldre:

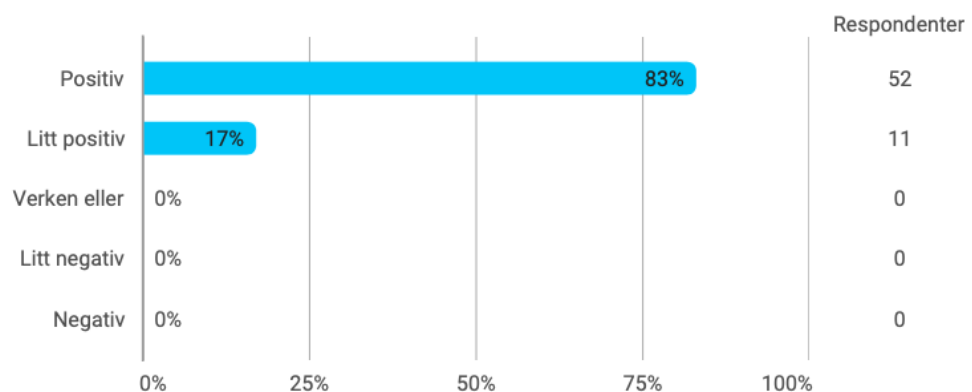
Positivt for elevene å kunne lese både tegst [sic.] og bilder. Har hatt noen runder med noen foreldre på utviklingssamtaler som er bekymret pga. der er «for mange bilder i bøkene elevene leser». Her kan jeg heldigvis argumentere for tegneserier og grafiske romaner og trekke frem fordelene [sic.]. Jeg tror mange må endre holdningene sine til tegneserier. Jeg er for en kombinasjon av tegneserier, grafiske romaner og bøker med «mer tekst».

I tillegg til å ha møtt skeptiske foreldre, viser sitatet av læreren over at også hen har en hypotese om at mange voksne ikke anerkjenner tegneserier som litteratur. Ved å skrive "Jeg tror mange må endre holdningene sine til tegneserier" sier læreren implisitt at det finnes en motstand der ute som bør endres, i likhet med mediedebatten referert til i *1.5 Tegneserier i den offentlige debatten*. I likhet med det læreren påpeker avslutningsvis i sitatet synes mange respondenter at variasjon er viktig, og mener at man bør lære å lese ulike teksttyper. De som



er i den mer negative enden av skalaen er i fåtall, og deres begrunnelser ser ut til å være at det er for lite verbaltekst og for mange illustrasjoner i tegneseriene. Det kan blant annet hindre elevene fra å lære å lage egne assosiasjoner i hodet. Andre kommenterer at tegneseriene er for lite utfordrende, og at det gjør at elevene får for stort fokus på bildene og illustrasjonene fremfor verbalteksten. Én lærer kommenterer at hen stiller seg negativ til tegneserier fordi hen ikke ser på tegneserier som høykultur.

Når det kommer til hva lærerne tenker om å arbeide med tegneserier i undervisningssammenheng fordelte svarene seg på følgende måte:



Figur 8: "Hva tenker du om å arbeide med tegneserier i undervisningssammenheng? Jeg er..."

Her stiller samtlige respondenter seg positive til arbeid med tegneserier i undervisningen, med overvekt på svarkategorien "positiv". Ingen respondenter plasserte seg på den negative enden av skalaen, og ingen svarte nøytralt. Også her kom litt over halvparten av de som svarte på spørsmålet med sine begrunnelse. I begrunnelsene trekker noen frem tilpasset opplæring, og begrunner det blant annet med at arbeid med bilder i plenum kan inkludere alle elever uavhengig av lese- og avkodingsferdigheter. Det trekkes også frem viktigheten av arbeid med sammensatte tekster, og tegneserier i relasjon til andre tema som faglige perspektiver og grammatikk. Én lærer kommenterer at tegneseriene fortjener lik plass i undervisningen som annen litteratur, og en annen skriver: "Mye ny litteratur kommer som tegneserier og er BRA litteratur". Den eneste begrunnelsen som kan tolkes i negativ favør til tegneseriene er én lærer som kommenterer at teksttypen ikke egner seg så godt til høytlesning, men en annen lærer skriver derimot at tegneseriene egner seg godt på storskjerm foran klassen.

## 4.2 Presentasjon av funn i intervju

Jeg har valgt å bruke pseudonymer på informantene for å lettere kunne skille dem fra

hverandre, men likevel bevare anonymitet. Læreren som også er skolebibliotekaransvarlig har jeg for enkelhetens skyld valgt å kalle skolebibliotekaren. De resterende informantene har jeg kalt Frøydis, Helene og Trond. Skolebibliotekaren er eldst og har jobbet lengst i skolen, omtrent trettifem år. Frøydis og Helene er omtrent like gamle, og har begge jobbet mellom tjue og tjuetvåne år i skolen. Trond er yngst og har arbeidet fem år i skolen.

#### *4.2.1 Lærernes assosiasjoner til tegneserier*

Både skolebibliotekaren og Helene nevner tegneserien *Donald Duck* som det første de tenker på når de hører begrepet tegneserie. Frøydis og Helene kommer raskt inn på dagens populære tegneserier og nevner stikkord som stort utvalg, tegneserier i bokform og klassikere adaptert til tegneserieformat. Tre av fire informantene forteller uoppfordret at de opplevde en større motstand mot tegneseriemediet tidligere. Det er informantene som har jobbet i skolen lengst som kommenterer tegneseriens utvikling i skolen. Skolebibliotekaren innrømmer at hun selv også til tider var preget av disse holdningene hun hadde med seg fra barndommen og egen skolegang: "Tegneserier var jo på en måte ikke et høyverdig lesestoff (...), og så etterhvert så innså jo jeg at ... altså ... hvis de i hvertfall leser tegneserier, så får jo de i hvertfall lest."

Skolebibliotekaren forteller at hun synes mange av de nye tegneseriene holder god kvalitet, og peker spesielt ut illustrasjonene som gjennomførte og gode. Hun mener flere voksne bør sette seg inn i hva barn faktisk leser og gjøre seg kjent med den aktuelle barnelitteraturen. Frøydis opplevde også at tegneseriene hadde lavere status i skolen før, og nevner et noe nedlatende uttrykk hun ofte hørte tidligere, nemlig at eleven "leser *bare* tegneserier". I likhet med skolebibliotekaren og Frøydis, opplever også Helene at tegneserier har blitt mer anerkjent som litteratur de senere årene. Trond, den yngste informanten som har arbeidet færrest år i skolen, trekker ikke inn den samme holdningsutviklingen. Han forteller at han knytter sine tegneserieassosiasjoner til noe positivt fordi kombinasjonen av tekst og bilde bidrar til god støtte i begynneropplæringen. Han forteller også at han har lest mye Donald-tegneserier i sine barne- og ungdomsår og at han har hentet inn private Donald-poketer til lesestund med klassen.

#### *4.2.2 Tilgang og utvalg*

Samtlige informanter har eget skolebibliotek ved sin skole. Utvalget er varierende, og Frøydis og Trond som arbeider ved skoler som har nynorsk som hovedmål forteller om et noe begrenset utvalg og lite ressurser til bokinnkjøp. Disse skolene bruker derfor folkebiblioteket aktivt ved at lærerne bestiller bokkasser til klasserommene eller ved at de eldre klassetrinnene

har bibliotektime der. Tre av fire informanter forteller at elevene har én bibliotektime hver eller annenhver uke. Trond nevner ikke noe om hvor ofte elevene besøker skolebiblioteket. Trond og Frøydis forteller at skolebiblioteket stort sett er ubemannet og at elevene må finne seg bøker på egen hånd, eventuelt i samråd med læreren som er med. Skolebibliotekaren, som tilbringer store deler av sin arbeidstid på biblioteket, er ofte tilstede når elevene har bibliotektime. Hun kjøper inn bøker etter elevenes ønsker så langt budsjettet rekker. Hennes skolebibliotek er også den eneste i utvalget som har spesifikke utlånsregler når det gjelder bøker i tegneserieformat. Elevene har kun lov til å låne én tegneseriebok om gangen, og skolebibliotekaren legger til at hun derfor oppfordrer elevene til å også velge en annen bok i tillegg til tegneserien. Hun forteller at de egentlig har et stort utvalg tegneseriebøker, men at store deler av samlingen er utlånt konstant. Enkelte tegneseriebøker går på rundgang elevene imellom, og blir gjerne lest av alle elevene i en klasse før andre klasser får mulighet til å låne den. På bakgrunn av den enorme etterspørselen blant elevene har skolebibliotekaren valgt å sette en utlånsgrense på tegneseriebøker til én bok per elev.

Tre av fire informanter forteller at svært få elever leser tegneserieblader i dag, og at det er tegneseriene mellom tykke permer det er størst rift om. Spesielt tegneserier i serieform er populære, deriblant *Nordlys* og *Amuletten*. Tidligere var det tegneseriebladene det var rift om, men informantene mener at tegneseriene i bokformat i stor grad her overtatt for bladlesingen. Trond, som arbeider på en skole med nynorsk som hovedmål, etterlyser flere tegneserier på elevenes målform. Han forteller at deres tegneserieutvalg er ganske begrenset, kun bestående en kasse med blader plassert på gulvet i et hjørne i skolebiblioteket. Vil elevene ha tegneserier i bokform må lærerne bestille det i bokkasser fra folkebiblioteket, forteller Trond. Derfor blir tegneserieblader som *Donald Duck* også mer lest av elevene på denne skolen enn på skolene til de resterende informantene med et betydelig bredere tegneserieutvalg.

#### *4.2.3 Tegneserier i skolens daglige praksis*

Samtlige informanter forteller at elevene oftest leser selvvalgt litteratur ved begynnelsen av skoledagen. Noen av informantene utdyper og forteller at de bruker det som et tiltak for å få en rolig start på dagen, og at det hindrer kjedsomhet ved venting for dem som blir tidlig ferdig i garderoben. Helene kommenterer at hun av og til inkluderer lesing av selvvalgt litteratur som "velgeoppgaver" eller "ferdigoppgaver" i undervisning. Alle informantene har arbeidet med tegneserier i forbindelse med at norsklæreverket har hatt et kapittel om det. Trond forteller at han har inkludert tegneserier aktivt i undervisningen én gang på de fem årene han

har vært i skolen. Da hadde han 6. trinn i norsk, og det var et kapittel om tegneserier i læreverket han brukte det året. Da valgte han å invitere inn en ekstern tegneserieskaper til tegneserieundervisningen for å forsøke å skape motivasjon og engasjement hos elevene. Han opplevde også at elevene ble engasjerte og motiverte. De lagde en tegneserier sammen i grupper, og samarbeidet godt.

Helene og Frøydis har arbeidet med digitale applikasjoner for tegneserieskaping i sin undervisning. Skolebibliotekaren har ikke brukt slike applikasjoner selv, men vet at andre lærere ved skolen bruker tilsvarende i sin undervisning. Helene legger til at de har begynt å jobbe mer tverrfaglig på trinnet etter at den nye læreplanen kom i 2020. De har derfor jobbet med tegneserier i ulike fag, og ikke bare i norskfaget. Frøydis setter pris på de digitale verktøyene når det kommer til tegneserieskaping. Tidligere da elevene skulle lage tegneserier for hånd ble fokuset for stort på tegning fremfor skriving, mener Frøydis. Elevene hennes har lagd tegneserier i KRLE-timene av kjente religiøse fortellinger ved hjelp av digitale applikasjoner. Da bruker hun gjerne ferdige illustrasjoner fra kjente fortellinger, og så får elevene legge til passende snakke- og tankebobler. Frøydis peker på at hun gjerne har "unngått" tegneserier litt fordi hun ikke har likt teksttypen så godt selv. Hun innrømmer at hun har lite kjennskap til mediet, og at hun har lest svært lite tegneserier selv. Likevel foreslår Frøydis selv at hun kunne snakket mer om tegneseriene elevene leser sammen med dem i undervisningen, og for eksempel vist oppslag fra Nordlysbøkene og snakket om virkemidler og handling.

#### *4.2.4 Lærernes erfaringer*

Skolebibliotekaren har inkludert den første boken i serien *Amuletten* i et felles leseprosjekt ved skolen. I den forbindelse lagde hun tilhørende oppgaver til boken som blant annet fokuserte på lesing av bilder. Skolebibliotekaren ønsker seg en større bevissthet blant lærere når det kommer til bildelesing. Hun tenker at mange lærere glemmer å undervise om det fordi de tar det for gitt at det er noe alle elevene allerede mestrer. Skolebibliotekaren vil i større grad inkludere tegneserier i sine spesialundervisningstimer, og håper samtidig at andre lærere også vil gjøre det i sine klasser: "Det tror jeg faktisk hadde vært nødvendig nå, i og med at det er blitt en så viktig del av lesekulturen for barn."

Når det kommer til å anbefaling av litteratur svarer samtlige informanter bekreftende på at de kunne anbefalt tegneserielitteratur til sine elever. Frøydis og Helene forteller at de spesielt vil anbefale tegneserier til de som strever med lesingen, mens Trond anbefaler det så lenge det

skaper leselyst og økt motivasjon for lesing. Han mener at tegneserier passer godt for svake lesere som trenger støtte i bildene, men at det også appellerer til sterkere lesere på grunn av underholdningsverdien. Skolebibliotekaren forteller at hun gjerne kan anbefale tegneserier, men legger vekt på at hun synes det er viktig at elevene blir presentert for annen litteratur også. Hun mener at elevene får bedre flyt i lesingen av å lese mer sammenhengende tekster, i form av tekster med mer verbaltekst og færre bilder. Skolebibliotekaren mener at ved å ofte måtte flytte blikket mellom modalitetene i et tegneserieoppslag får man en unaturlig pause som hindrer leseflyt. Derfor anbefaler hun alle elever å låne med seg en annen bok, i tillegg til den tegneserien de ønsker. Hun påpeker likevel at "det [er] kjempeviktig å være lydhør for hva de [elevene] ønsker, for det gir de leselyst og leseglede, og det tenker jeg er alfa-omega for videre i livet deres, at de synes det skal være kjekt å lese en bok."

Helene og Frøydis anbefaler bøker tilpasset elevenes leseferdigheter og ønsker å gi utfordringer til de som trenger det, men Helene påpeker at det ikke alltid er like lett. Elevene vet ofte godt hva de vil ha. Frøydis forteller at hun er preget av sitt eget forhold til litteratur når hun skal velge litteratur til klassen. Spesielt i forbindelse med høytlesning ønsker hun å formidle klassikere som elevene sannsynligvis ikke ville funnet frem til selv. Hun legger vekt på å skape gode leseropplevelser som elevene kan sitte igjen med i ettertid. Utvelgelsen av litteratur til undervisningen påvirkes i stor grad av hva hun selv kjenner til og liker, og hun forteller at den litteraturen hun selv liker får hun ofte til å passe til ulike kompetansemål. Det kan kanskje forklare noe av grunnen til hvorfor Frøydis ikke har arbeidet med tegneserier som litteratur i undervisningen. Hun kjenner ikke så godt til de nye tegneserieutgivelsene fordi hun stadig vender tilbake til litteratur hun har arbeidet med tidligere. Kanskje manglende kunnskap er grunnen til at Frøydis har unngått tegneseriene?

Når det gjelder kvaliteten på litteraturen mener skolebibliotekaren at mye av den tegneserielitteraturen som kommer ut i dag er av god kvalitet. Helene har, i likhet med Frøydis, ikke lest så mange tegneserier selv, og kan derfor ikke uttale seg om kvaliteten på dem. Helene mener at lærere ofte kan være raske med å definere litteratur som enten god eller dårlig, men forteller at det viktigste for henne er lesegleden elevene opplever ved å lese en bok. Uavhengig av om det er en tegneserie eller annen litteratur. Trond har lest en del Donald-tegneserier i oppveksten, men har ikke lest noen av de nyere seriene.

I spørreundersøkelsen referert til av Amundsen og Garmannslund (2015) kom det frem at 45 % av guttene som deltok likte å lese tegneserier, mens bare 28% av jentene rapporterte det

samme. I mine funn kommenterer halvparten av informantene, det vil si Frøydis og Helene, at tegneserier fenger spesielt gutter. Frøydis forteller at tegneserier kan gjøre det lettere å nå ut til eldre gutter på barneskolen som vanligvis ikke er motiverte for å lese. Helene tror vi har fått flere lesere ved økningen av tegneserieutgivelser de siste årene, og legger vekt på at tegneseriebøker er et godt alternativ for de eldre elevene som strever med lesingen, og som synes en del av letlestlitteraturen kan bli for barnslig. Skolebibliotekaren ser ingen forskjell i kjønn når det kommer til utlån av tegneserier. Hun mener det er noe som når ut til alle elever. Helene trekker frem tegneseriene i tjukke permer som en god inngang for å bli kjent med bokmediet: "Bare det å bli vant med å holde en bok, og lese en bok, og bla i en bok med bilder og ikke så mye tekst, og så kan en kanskje gå videre til [andre] bøker senere."

Samtlige informanter opplever at tegneserier motiverer elevene til å lese. Frøydis og skolebibliotekaren tror teksttypen motiverer fordi den virker letlest, men skolebibliotekaren påpeker at språket i enkelte av seriene likevel kan være utfordrende, og at alderen forlagene setter ikke alltid stemmer med det hun mener er passende for aldersgruppen. Frøydis stiller seg delvis kritisk til den populære teksttypen, og tror at mange av dagens elever tenker at det ikke skal kreve så mye energi og konsentrasjon for å lese en bok. Hun mener at samfunnet preges av at alt skal gå veldig raskt, og generasjonen som vokser opp med stadige inntrykk på iPad og data blir nok preget av det. Frøydis forteller: "Det vi sier er jo at de blir litt bortskjemte av det gjerne. Vi har sagt til hverandre: - Hva skjer med de ungene som får den sorten litteratur? ... at det blir liksom så lett." Helene tror tegneserier fenger elevene fordi det kan minne om filmmediet. Hun stiller også spørsmål ved om barn i dag er dårligere til å lage assosiative bilder i hodet når de leser, fordi mange leser bøker med mye bilder.

Da skolebibliotekaren leste tegneserier sammen med en av elevene sine i spesialundervisning oppdaget hun at eleven ikke visste hvordan man leser bildene i en tegneserie. Hun observerte eleven bla kjapt forbi oppslag uten verbaltekst for, som eleven selv sa "det er jo bare et bilde", men selv om det ikke var verbaltekst på oppslagene var det likevel viktig for den videre handlingen. Når jeg spør de resterende informantene om de opplever at elevene mestrer å lese bilder og verbaltekst i tegneseriene, er tre av fire usikre, men tror at elevene mestrer det greit. Helene tror ikke elevene ville lest lange serier med mange oppfølgere om de ikke hadde forstått det de leste. Bare skolebibliotekaren har satt seg ned med elever og observert dem lese tegneserier, og etterlyser derfor mer undervisning om emnet slik at elevene kan lære å utnytte de mulighetene som ligger i mediet. Helene påpeker at det ligger en stor verdi i å kunne lese bilder, og at de kontinuerlig jobber med forholdet mellom bilde og tekst i undervisningen.

Trond bruker også tid på bildelesing i undervisningen. Han mener elevene setter pris på det, og at det utjevner forskjeller fordi alle kan delta på lik linje, uavhengig av lese- og avkodingsferdigheter. Frøydis har også jobbet en del med forholdet mellom bilde og tekst, men påpeker at det først og fremst er i tilknytning til bildebøker.

## 5. Diskusjon av funn

### 5.1 Fra Donald-blader til et mangfold av serier

De siste årene har tegneserier i bokform ekspandert. I den forbindelse kommenterer tre av fire informanter at de har sett en positiv utvikling når det gjelder tegneseriemediets mangfold og utvalg de siste årene. Helene oppsummerer hennes erfaringer med tegneserier på følgende måte:

Holdt på si, både når jeg vokste opp og kanskje også da jeg begynte som lærer så var det liksom *Donald*. Altså, nesten. Og noen ... selvfølgelig ... noen få andre som, ja *Knoll og Tott*, og ja, alt dette her. Men nå er det jo veldig, veldig mangfold. Og jeg ser jo også at det er noe som elevene er glad i. Det er den hylla de går til først, spesielt guttene, men også jentene.

Det er tydelig at flere av informantene har merket seg at tegneseriebøkene i stor grad har tatt over for tegneseriebladene som var populære tidligere. Trond skiller seg fra de andre informantene ved at hans skolebiblioteket ikke tegneseriebøker, men kun blader. Trond har arbeidet betydelig færre år i skolen enn de resterende informantene, og har derfor ikke opplevd samme tegneserieutvikling som lærer slik de andre informantene har. Likevel kjenner Trond til tegneserien *Amuletten*, og har dermed også kjennskap til noen av de nyere seriene.

Selv om flertallet av informantene mener at de eldre tegneseriebladene ikke leses i like stor grad lengre, viser svarene fra spørreskjemaet noe annet. Da respondentene ble spurt om å navngi én til tre tegneserietitler som elevene leser var *Donald Duck* tittelen som hyppigst ble nevnt med nesten dobbelt mange ganger nevnt som *Amuletten* på andre plassen. *Donald Duck* ble også nevnt flest ganger da respondentene skulle nevne tegneserietitler de hadde arbeidet med i undervisning. Dette er interessant, da det ikke stemmer med informantenes svar. Men til tross for at *Donald Duck* ble nevnt flest ganger i spørreskjemaet tilsvarer ikke det at *Donald Duck* er den tegneserien som leses hyppigst eller av flest elever. Det kan hende at bare noen elever i respondentenes klasser leser *Donald Duck*, og fordi det er en tegneserie lærerne er godt kjent med og husker navnet på, har det vært lettere å nevne denne fremfor en serie som er populær akkurat nå, men som respondenten ikke husker hva heter. At lærerne ikke alltid husker titlene på de seriene som er populære akkurat viste seg også under intervjuene hvor enkelte av respondentene ikke husket navnene på de mest populære seriene i bokform, men gjenkjente titlene da jeg nevnte dem.



## 5.2 Et varierende utvalg

Skolebibliotekstilbudet på skolene i Norge er varierende. Det viser seg også i denne masterstudien. Samtlige informanter i studien har skolebibliotek ved sin skole og tilgang på tegneserier, og 9 av 10 lærere som svarte på spørreskjemaet oppgir at elevene har tilgang til tegneserier gjennom skolebiblioteket. Det er gode tall, men likevel er tilbudet og utvalget på det enkelte skolebibliotek varierende, også når det gjelder tegneserier. I informantutvalget varierer utvalget fra en egen relativt stor hylle med nyere tegneseriebøker og egen skolebibliotekar tilstede i biblioteket, til et ubemannet skolebibliotek med kun en kasse tegneserieblader plassert i et hjørne. I resultatene fra spørreskjemaet svarer 6 av 10 at tegneserieutvalget på skolebiblioteket er "noe begrenset" eller "svært begrenset", de resterende 4 av 10 svarer at det er "godt" eller "svært godt", så her er også variasjonen stor.

I intervjuutvalget er det skolebibliotekarens bibliotek som har det beste tilbudet, mens Trond har det mest begrensede. Liknende funn kan man se rapporten fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2020. Der rapporteres det at skolebibliotek er mindre utbredt på de minste skolene, sammenlignet med de største (Rogde et al., 2020). Manglende utvalg og tilgang går i mot det Helgevold et al. (2005) mener er en avgjørende forutsetning for motivasjon. Elevene bør ha reelle valgmuligheter slik at de kan finne en tekst som passer til deres interesser og leseforutsetninger. Reelle valg forutsetter tilgang til store mengder variert litteratur som kan speile mangfoldet i elevgruppa (Helgevold et al., 2005, s. 15). Phil (2018) mener at et manglende skolebibliotekstilbud kan styrkes ved et godt samarbeid med folkebiblioteket. Trond og Frøydis, som har noe begrenset utvalg ved sine skolebibliotek, bruker nærmeste folkebibliotek aktivt i forlengelsen av bibliotektilbudet på skolen. Trond forteller at lærerne bruker folkebiblioteket til å bestille bokkasser til klasserommene, mens ved Frøydis' skole har elevene på mellomtrinnet bibliotektime på folkebiblioteket.

Trond etterlyser flere tegneserier på elevenes hovedmålform som er nynorsk. At færre tegneserier utgis på nynorsk henger nok sammen med at det, ifølge SSB, bare er 11,6 % av elevene i grunnskolen har nynorsk som hovedmål, mot 87,3 % som har bokmål (Foss, 2022). Det gjør at markedet og kjøpekraften i all hovedsak ligger hos bokmålsbrukerne. Den begrensede tilgangen til tegneserier på Tronds skolebibliotek kan trolig henge sammen med begrenset tilgang på nynorske tegneserier generelt. Likevel, Frøydis som også arbeider ved en skole med nynorsk som hovedmål, kommenterer ikke mangelen på nynorske tegneserier som

en utfordring slik Trond gjør.

Skolebibliotekaren legger vekt på viktigheten av å involvere elevene i prosessen ved innkjøp av nye bøker til skolebiblioteksamlingen. Elevene kan komme med ønsker, og hun kjøper inn det som etterspørres så langt budsjettet rekker. Trond forteller at elevene kommer med ønsker til bøker de vil ha i bokkassene fra folkebiblioteket, og på den måten involveres i utvelgelsen av litteratur til klasseromssamlingen. Det er i tråd med Helgevold et al. (2005) sin teori om at elever som involveres i valg av bøker får et eierforhold til samlingen, som igjen øker sannsynligheten for at samlingen blir tatt i bruk.

### **5.3 Motivasjon og leselyst er viktigst**

Et gjennomgående funn er koblingen tegneserier og motivasjon og leselyst. Et at de viktigste argumentene for å inkludere tegneserier i skolen fra lærernes side ser ut til å være motivasjonen og leselysten det gir elevene. Helene mener leseglede trumfer eventuelle spørsmål om kvalitet: "Vi kan gjerne være som lærere litt sånn, ja, god litteratur/dårlig litteratur – og det finnes jo, men så tenker jeg at leseglede. Den er veldig høyt oppe hos meg da. Jeg vil de skal finne den." Hjellup (2018) hevder at ulike serier er å se periodevis i ulike popularitetsbølger, for mange barn kan populærlitteratur i form av serielitteratur være inngangsporten til litteraturens verden. I resultatene fra spørreskjemaet oppgir nær 9 av 10 lærere at de er "enige" eller "delvis enige" i at elevenes generelle lesemotivasjon øker ved lesing av tegneserier. Da lærerne skulle begrunne hvorfor de var positive til at elever leser tegneserier som selvvalgt litteratur begrunnet flertallet det med motivasjon og leseglede det gir elevene.

At elevene opprettholder motivasjon for mengdelesing er viktig for leseutviklingen skal man lytte til lærerne. I likhet med det Røskeland (2014) påpeker i artikkelen "Litteratur i leseopplæringas teneste?" kan det virke som at lærerne ikke synes det er så viktig *hva* elevene leser, så lenge de leser. Det ser ut til at mengdelesing dominerer også i denne studien. Litteraturen blir i materialet gjerne brukt som et redskap for utvikling av funksjonell leseferdighet (Røskeland, 2014, s. 204). Røskeland (2014) legger vekt på at en litteraturfaglig tilnærming til skjønnlitteraturen også kan føre til god leseopplæring. I studiens funn ser det ikke den litteraturfaglige tilnærmingen ut til å dominere, heller tvert imot, den dominerende tilnærmingen er inkludering av tegneserier som motivasjon for mengdelesing og leselyst. Det ser man blant annet ved at 9 av 10 har elever som leser tegneserier som selvvalgt litteratur, mens kun 36 % arbeider med det i undervisning, og innad i de prosentene gjør majoriteten det

også ganske sjeldent.

Fokuset på mengdelesing viser seg blant annet i materialet ved at flertallet av lærere oppgir at de leser selvvalgt litteratur, deriblant tegneserier, daglig eller ukentlig. Samtlige informanter forteller at de forsøker å la elevene få tid til lese selvvalgt bok i løpet av skolehverdagen, og alle nevner at de i perioder starter dagen med at elevene leser i egen "hyllebok". Det er i tråd med Phil (2018) som mener at lesing av selvvalgte bøker i skoletiden kan være med å utjevne forskjeller, fordi barn fra "bokløse" hjem som leser mye gjør det bedre på skolen, enn de som kommer fra "boklige" hjem, men som leser sjeldnere. Likevel begrunnes lesestunden på morgenen hovedsakelig med ytre faktorer som en rolig start på dagen eller som en fornuftig venteaktivitet. En mulig grunn til det kan være at motivasjon for mengdelesing lå implisitt i lærernes begrunnelse og at det derfor ikke ble kommentert ytterligere.

Mange leseprosjekter i skolen har et kvantitativt preg med fokus på tall og statistikk i form av antall bøker, sider og tid brukt på lesing (Håland, 2018, s. 66). Hvis elevene deltar i leseprosjekter hvor målet er å lese flest mulig sider kan tegneseriene trolig fungere som en motiverende faktor. Det samme skriver Tønnessen (2018) om tekster med mange bilder. Mange tegneserier har gjerne mindre verbaltekst enn annen litteratur, og elever kan i så tilfelle se sin mulighet for å få lest så mange sider som mulig på kortest mulig tid, men tegneserier krever også at man leser illustrasjonene, og som Krashen (2004) trekker frem, kan tegneseriene være utfordrende med et komplekst språk, selv om de virker lettteste ved første øyekast.

Det at tegneserier ser ut til å motivere mange elever mener Helene kan komme av at tegneseriene ligner på filmmediet som de fleste elever er godt kjent med. Uavhengig av om tegneseriene er populære på grunn av filmen, eller omvendt, så kan trolig mangfoldet av illustrasjoner i tegneseriemediet gjøre teksttypen appellerende og motiverende for leserne. Trond hevder at illustrasjonene i tegneseriene kan være med å gjøre avkodingsprosessen lettere for elever som sliter med lesingen. Hans påstand får støtte i resultatene fra spørreskjemaet hvor hele 94 % mener elevene forstår bedre det de leser om de har illustrasjoner å støtte seg på. Støtte får Trond også hos Krashen (2004) som hevder at illustrasjoner bidrar til å gjøre verbalteksten lettere å avkode og forstå. Tønnessen (2018) skriver at tekster med mange bilder være raskere å lese, og gi en opplevelse av mestring for nybegynnere i bokenes verden. Mestring og motivasjon henger tett sammen, og ved å tilby motiverende tegneserier til elevene fører gjerne til at elevene leser mer og dermed også lettere

opplever lesemestring. På den måten er tegneseriene med på å utvikle lesekompetansen til elevene ved å opprettholde motivasjon og leselyst gjennom sine rike illustrasjoner og varierende sjangre og fortellinger.

Skolebibliotekaren mener at elevene ikke oppnår den samme helhetlige leseflyten av å lese tegneserier som av annen litteratur med mer sammenhengende verbaltekst. Det skolebibliotekaren refererer til handler om tegneseriens rytme. Ifølge McCloud (1993/2015) fragmenterer tegneserierutene både tid og rom, og fremstår som en hakkete og stakkato rytme av løsrevne øyeblikk. Leserens oppgave er å binde sammen disse øyeblikkene å konstruere en sammenhengende virkelighet. Skolebibliotekaren påpeker at tegneseriene krever en annen måte å lese på, og at det derfor er viktig at man leser ulike teksttyper, og ikke bare tegneserier. Variasjon trekkes frem som et essensielt nøkkelord.

#### **5.4 Hvem er tegneseriene for?**

Under de kvalitative intervjuene fikk informantene spørsmål om det var noen grupper elever som oftere valgte tegneserier. Skolebibliotekaren og Trond mener at tegneserier er noe som fenget alle elever uavhengig av lesekompetanse og kjønn. Frøydis og Helene, på den andre siden, mener at tegneseriene appellerer spesielt til gutter som strever med lesingen. Frøydis synes det kan være utfordrende å engasjere flere av de eldste guttene på mellomtrinnet til å lese, og ser at tegneseriene gjerne kan skape mer lyst enn andre typer bøker. Helene mener tegneseriene er et godt alternativ til elever på eldre trinn med ulike lesevaner, men som av ulike grunner synes de klassiske lettlestbøkene blir for barnslige.

Det at spesielt gutter lar seg engasjere av tegneserier er også i tråd med det Birketveit et al. (2018) fant i studien *Extensive reading in primary school ELF*. Der fant de var en signifikant forskjell på hva gutter og jenter foretrakk å lese, og der foretrakk guttene i større grad foretrakk å lese tegneserier, gjerne i sjangrene spenning, humor og science fiction. I delkapittel 2.4.3 *Gutter og lesing* refereres det til Roes (2013) gjennomgang av nasjonale og internasjonale leseprøver fra rundt år 1990 frem til 2010-tallet. Resultater fra både nasjonale og internasjonale leseprøver viser at kjønnsforskjellene når det gjelder lesing har økt de siste tiårene. I likhet med Birketveit et al. (2018), viser Roe (2013) til at guttene i større grad enn jentene leser tekster av typen tegneserier, tidsskrifter og andre informasjonstekster. Tønnessen (2018) mener at elevenes erfaring med populærkulturen, i form av blant annet tegneserier og dataspill, bør inkluderes i litteraturundervisningen i klasserommet. For er det slik at jentenes måte å lese på testes i større grad enn guttenes? Det er mulig ikke-sammenhengende tekster

som kart, grafer, tabeller og diagram har en mindre viktig rolle i denne typen leseprøver. I så tilfelle, kan inkludering av guttenes teksttyper, deriblant tegneseriene, bidra til en mer inkluderende lesekultur, både i ordinær undervisning og på nasjonale og internasjonale leseprøver.

Flertallet av respondentene er uenige i at tegneserier er best egnet for elever som sliter. Det står, som nevnt, i motsetning til Blocks masteroppgave fra 2013. Men også i forskningsprosjektet til Lapp et al. (2011) var lærerrespondentene mer villige til å gi tegneserier til de svake leserne enn til sterke, men som Amundsen og Garmannslund (2015) kom frem til i sin undersøkelse var sterke og svake lesere like motiverte for tegneserielesing. Det er i tråd med Trond som legger vekt på at alle elever bør få muligheten til å lese tegneserier, uavhengig av lesekompetanse. Han mener at både sterke og svake lesere ønsker å lese tegneserier for underholdningens del, og at alle derfor bør få muligheten.

## 5.5 Samtidens "rastløse" lesing

I intervju samtalen med Frøydis uttrykker hun noe bekymring for deler av dagens lesekultur. Hun forteller at hun ser tendenser til at elevene alltid forventer at det skal enkelt å lese en bok. Hun er bekymret for at motstand og utfordringer i møte med annen type litteratur skal føre til at elevene gir opp raskere når de alltid er vant med lettlest litteratur. Da forventer elevene kanskje at alle bøker skal inneholde mange illustrasjoner og lite verbaltekst slik som mange tegneserier gjør. Likevel er hun ikke utelukkende negativ, trolig har tegneseriene fått elever som ikke vil lese generelt, til å faktisk ta frem en bok. Konsentrasjon finner Frøydis også dårligere hos dagens elever sammenlignet med tidligere, og internett og data trekkes inn som mulig årsak til svekket konsentrasjonsevne. Hun tenker at tegneseriene har økt i popularitet og utgivelser de siste årene fordi det minner om andre medium elevene er vant med å konsumere underholdning fra, som for eksempel filmmediet som Helene påpeker.

Som referert til i teorikapittel 2.4.3 *Gutter og lesing* gjennomgikk Mangen og Kristiansen (2013) flere studier gjort på effekten av lesing på papir kontra skjerm. Resultatene pekte i retning av at lesing på skjerm gjør at man blir mindre tålmodig, leser raskere og husker mindre enn ved lesing på papir. Kan nåtidens "rastløse" lesing forklare noe av tegneseriens popularitet, slik Frøydis hevder? Det kan ikke nødvendigvis utelukkes, men likevel, tegneseriene har vært populære lenge før læringsbrett og Chromebooks ble fast inventar i alle klasserom. Allerede i 1977 ga Dahl ut boka *Tegneseriene: Verdens mest populære lesestoff* som vitner om at tegneseriene har stått i en særstilling når det gjelder popularitet og salgstall i

lang tid. Likevel er det Frøydis kommenterer her interessant. Mye har endret seg i skolen bare de siste ti-femten årene, og tegneserieutgivelser i bokform har økt i takt med at stadig mer lesing i skolen har blitt overført til skjerm. Er det digitale og multimodale tekstsamfunnet med på å fremme mer positive holdninger til tegneserier generelt? Om de variablene faktisk henger sammen, og om det er et reelt fenomen eller om tolkningen av tredjevariabelen ikke er holdbar, krever en ny og mer omfattende studie enn denne masteroppgaven.

Likevel er tegneserieutviklingen i skolen ganske klar sett ut fra funnene i denne masterstudien. I resultatene fra spørreskjemaet oppgir 7 av 10 lærere at de er positive til at elever leser tegneserier, 2 av 10 er litt positive. Ser man tilbake på 1950-tallets Norge, protesterte både foreldre, lærere og bibliotekarer mot tegneseriene. Som funnene i denne masteroppgaven kan vise til har utviklingen vært stor til tegneserienes fordel, fra protester i 1950 til dagens inkludering i skolen.

## **5.6 Selvvalgt lesing og tegneserieproduksjon**

Ifølge mitt innsamlede materiale blir tegneseriene hovedsakelig inkludert i skolen gjennom elevenes lesing av selvvalgt litteratur. Samtlige lærerinformanter anbefaler tegneserier som selvvalgt litteratur til elevene sine, og 9 av 10 respondenter har elever som leser tegneserier som selvvalgt litteratur. Lesing av tegneserier i regi av lærer er derimot sjeldnere, i resultatene fra spørreskjemaet oppgir kun 36 % av respondentene at de leser tegneserier i regi av lærer. Av de som oppgir at de leser tegneserier i regi av lærer gjorde de fleste det noen ganger i halvåret eller sjeldnere. På det grunnlaget kan man si at lesing av tegneserier i undervisningssammenheng gjøres sjeldent. Likevel er jeg usikker på om respondentene også tok høyde for arbeid med tegneserier i forbindelse med læreverket i norsk. Under intervjuene fortalte nemlig samtlige informanter at de hadde arbeidet med tegneserier i undervisning i forbindelse med lærebokas kapitelforløp. Da respondentene i spørreskjemaet ble spurt om å nevne tegneserier de hadde arbeidet med i undervisningen var tekstutdrag fra lærebok/leseprosjekt på andre plass. Læreverket, eller læreboka, har med andre ord vist seg styrende når det kommer til lesing av tegneserier i undervisningssammenheng.

Lesing av lærebokutdrag ser ut til å være i særstilling når det gjelder lesing av tegneserier i undervisning, men som vi så viste tallene fra spørreskjemaet at det ikke leses eller arbeides så mye med tegneserier generelt. På den andre siden kan det virke som at egenproduksjon av tegneserier er en langt mer vanlig læringsaktivitet i klasserommet enn lesing av tegneserier i plenum. Tegneserieproduksjon brukes som et tverrfaglig læringsverktøy hos flere av

informantene. På Helenes trinn har de blant annet nylig arbeidet med tegneserier i blant annet norsk og kunst og håndverk, og Frøydis har tatt i bruk tegneserieskaping som arbeidsmetode hyppigere etter de fikk tilgang på digitale verktøy som tilrettelegger spesifikt for tegneserieproduksjon. Det innsamlede materialet fra de kvalitative intervjuene viser at fokuset er større på produksjon av egne tegneserier enn på lesing og arbeid med tegneserier som litteratur og teksttype i undervisningen.

Mens skolebibliotekaren etterlyser mer undervisning om lesing av bilder, oppgir de resterende informantene at de arbeider kontinuerlig med forholdet mellom verbaltekst og bilde i ordinær undervisning. Skolebibliotekarens erfaring tilknyttet en elev som ikke visste at hen også måtte lese illustrasjoner i en tegneserie, kan ha sammenheng med at skolebibliotekaren primært underviser elever som får tilrettelagt spesialundervisning, og at det hun observerte hos den enkelte eleven ikke er representativt for ferdighetsnivået til gjennomsnittselev i ordinær undervisning. De resterende informantene har ikke lest tegneserier én-til-én med elevene, men Helene påpeker at hun ikke tror tegneseriene hadde vært så populære om ikke det var en teksttype de fleste mestret. Når det gjelder å arbeide med forholdet mellom bilde og verbaltekst i undervisningen ser andre teksttyper enn tegneseriene ut til å dominere, for eksempel nevnes bildeboka som mye brukt type. Funnene viser at informantene ikke utnytter alle mulighetene som ligger i å arbeide med tegneseriemediet i undervisning. Man kunne for eksempel diskutert de ulike modalitetenes samspill under kompetansemålet om sammensatte tekster, eller hatt en litterær samtale om motiv, tema og budskap i tegneserien. Oppsummert kan man si at tegneseriene vanligvis blir inkludert i undervisning i forbindelse med læreverket i norsk, ellers er tegneserier noe elevene leser selv og som ikke i særlig grad arbeides med i fellesskap. Tegneserier er også noe elevene produserer selv og som brukes som en arbeidsmetode og et læringsverktøy i flere fag.

## **5.7 Teksttypen uten "vokseninnblanding"**

Få lærere har lest tegneseriene elevene leser. Av informantene er det kun én av fire som har lest noe nyere tegneserielitteratur. Skolebibliotekaren leste første boken i serien *Amulletten* i forbindelse med et leseprosjekt de hadde på skolen. Hun mener det er viktig at lærere holder seg oppdater på hva som leses blant barn og unge. Mange av lærere kan nevne titler på tegneserier som engasjerer elevene, men vet lite om tegneseriebøkene utover det. Det at lærerne ikke har lest så mange tegneserier kan mulig sees i sammenheng med det Saguisag (2018) peker på i artikkelen *The Routledge Companion to Picturebooks*. Det som er spesielt

for tegneseriene, i motsetning til bildeboka for eksempel, er tegneseriens preg av antiautoritet og tilpasning til barneleseren. Det gjør at mange tegneserier i stor grad appellerer til barneleseren alene, og ikke til både barne- og voksenleseren slik enkelte bildebøker gjør (Saguisag, 2018, s. 319-323). På bakgrunn av den implisitte barneleser har lærerne, bevisst eller ubevisst, gjerne valgt å la elevene lese tegneserier i fred. Saguisag (2018) skriver også at det å slippe inn tegneserier i skolen kan innebære å gi slipp på tegneserienes frie identitet. Det er et interessant spørsmål om elevene bør lese tegneserier på egen hånd av respekt for mediets frie identitet, eller om det bør innlemmes i skolens undervisning slik at skolen kan møte elevene med den litteraturen som engasjerer og interesserer dem. Ifølge mine funn, befinner situasjonen seg nærmere det Saguisag påpeker. Tegneserienes blir lest av barneleseren på egen hånd samtidig som at elevene også skaper egne tegneserier, mens lesing og arbeid med tegneseriemediet i fellesskap foregår sjeldnere.

Et svakt flertall av respondentene svarer at de hovedsakelig ser på tegneserier som et springbrett inn mot mer tekstbasert litteratur. Det kan vise til at tegneserier trolig ikke innehar like høy kvalitetsstatus som mer tekstbasert litteratur med færre illustrasjoner. Ifølge Jacobs (2007) ser ofte lærere og skolebibliotekarer tegneserier som et stillas på veien inn mot annen litteratur av "høyere" kvalitet, men Jacobs er uenig og mener at mange tegneserier krever kompleks, multimodal tekstkyndighet for å kunne leses og forstås, og fortjener å bli behandlet som litteratur i seg selv. En gjentakende begrunnelse hos respondentene som stilte seg positive til tegneserier var; "all lesing er god lesing". Betyr det at tegneseriene ikke blir sett på som kvalitetslitteratur i lærernes øyne, eller betyr det først og fremst at de verdsetter motivasjonen for mengdelesing som lesing av tegneserier kan gi? Det kan være flere grunner til at lærerne ikke har et bevisst forhold til tegneserienes kvalitet. Når kun én av fire informanter har lest tegneserielitteratur av nyere dato, kan det virke som at flertallet av lærerne ikke oppdaterer seg på den nyeste litteraturen som opptar elevene.

Ifølge lærerne, har de fleste elever mulighet til å lese tegneserier gjennom skolen. Tegneserier er hyppigst sett under egenlesingsøkter, mens litteraturdelen av norskfaget i form av høytlesing og litterære samtaler oftest dreier seg om andre teksttyper. Elevene får derimot oftere og oftere lage egne tegneserier ved hjelp av digitale applikasjoner og programvarer, og på den måten ta eierskap over sin egen teksttype gjennom kreativ tekstskaping og læring.

## **5.8 Forskningens begrensninger**

Forskningen jeg har gjennomført i forbindelse med masterprosjektet har også noen



begrensninger. Her vil jeg kommentere på enkelte av dem. Under utformingen av spørreskjemaet i SurveyXcat ble de to siste holdningsspørsmålene koblet opp mot et tidligere spørsmål hvor respondentene skulle svare på om de hadde elever som leste tegneserier og/eller om de arbeidet med tegneserier i undervisningen. Det viste seg i gjennomgangen av det innsamlede materialet ved at antallet respondenter som hadde svart på de siste holdningsspørsmålene tilsvarte de som allerede hadde krysset av i de gitte kategoriene på det tidligere spørsmålet. I praksis vil det si at kun respondentene som krysset av på at de hadde elever som leser tegneserier som selvvalgt litteratur fikk opp holdningsspørsmålet om hva de synes om elever som leser selvvalgte tegneserier. Det samme gjaldt spørsmålet om tegneserier i undervisningen. Bare de som krysset av på at de hadde arbeidet med tegneserier i regi av lærer fikk svare på hva de tenkte om å inkludere tegneserier i undervisningssammenheng.

Sett i ettertid hadde det vært enda mer interessant å fått fullstendige data på disse spørsmålene, uavhengig av lærernes tidligere svar. Det ideelle hadde helt klart vært at samtlige respondenter fikk mulighet til å svare på holdningsspørsmålene. Da ville man fått et bredere datagrunnlag, og svarene ville trolig også sett noe annerledes ut. Når de som allerede har valgt å arbeide med tegneserier i undervisningen blir spurt om å gradere hvor positive eller negative de er til nettopp det, vil sannsynligheten være stor for at de er positive fordi de allerede har tatt et aktivt valg å inkludere det. Det kan forklare noe av grunnlaget for at samtlige respondenter svarte på den positive enden av skalaen på akkurat det spørsmålet. Likevel har jeg ganske høye svarantall, til tross for feilkoblingen i skjemaet. Til sammen 157 respondenter svarte på deres holdninger til elever som leser tegneserier, mens til sammen 63 respondenter svarte på deres holdninger til tegneserier i undervisningssammenheng. Det er en forutsetning for å tolke materialet riktig at man ser resultatene på de nevnte spørsmålene i lys av hvordan spørreskjemaet var utformet da det ble distribuert, og at tallene ikke er representative for alle lærerne som deltok på den kvantitative forskningsdelen.

Deltakerne i denne masteroppgaven er strategisk utvalgt, som vil si at alle enhetene som melder seg villige til å delta i studien inkluderes (Neteland, 2020, s. 54). Det ble sendt invitasjon om studien med tilhørende informasjon i forkant. Siden man ikke har med et sannsynlighetsutvalg å gjøre, kan man heller ikke generalisere dataen og få det til å gjelde for hele gruppen det forskes på. Opplysningene i spørreskjemaet viser at respondentenes alder ikke er nøyaktig fordelt mellom de oppgitte alderskategoriene. Respondentenes alder er spredt i stigende rekkefølge fra den yngste aldersgruppe til den eldste. Den alderskategorien med flest respondenter er 20-29 år med 36 %, tett etterfulgt av gruppen på 30-39 år tilsvarende 25

% . Det vil si at over halvparten av respondentene er under 40 år. Alder kan også ha en påvirkning på hvilke funn man får. Flere av lærerne i første aldersgruppe har for eksempel vært elev på grunnskolen under LK06, og dermed fått kjennskap til blant annet sammensatte tekster, men også tegneserier, i løpet av egen skolegang. Yngre lærere er også oftere nyutdannede, og nylig utdannede lærere har også hatt et annet pensum i løpet av lærerutdanningen enn sine eldre kollegaer. Noe av bakgrunnen for at det er flest unge lærere som har svart på spørreskjemaet henger trolig sammen med hvem jeg som enkeltperson når ut til på det sosiale mediet spørreskjemaet ble distribuert gjennom. Som ung voksen er store deler av min vennekrets på Facebook er unge mennesker, og det kan dermed være lettere for meg å nå ut til dem, selv om jeg publiserte link til spørreskjemaet i flere lærer- og undervisningsgrupper med spredte aldersspenn. Det kan også være at de yngre lærerne er mer interessert i temaet tegneserier, eller at de generelt er mer aktive i disse gruppene på sosiale medier.

Det ble først forsøkt å rekruttere informanter til de kvalitative intervjuene gjennom spørreskjema. Få tok kontakt, noe som medførte at jeg måtte finne informanter på egen hånd. Jeg snakket med tidligere kollegaer, praksislærere og andre lærerbekjente for å høre om noen kunne tenke seg å stille opp. Flere var usikre på om de ville stille opp fordi de mente de ikke kunne nok om temaet. Likevel valgte flere å stille opp da de fikk vite at intervjuet ikke krevde noen forkunnskaper. Ønsket var å snakke med lærere hvor tegneseriebakgrunnen deres var ukjent for meg. Slik at jeg på den måten ikke valgte informanter basert på erfaring, men i stedet på profesjon. Jeg ønsket lærere med alle erfaringer for å skape et materialet mer i retning det representative for lærere fra 1.-7. trinn. I tillegg forsøkte jeg å få til variasjoner i form av geografisk spredning, ulike aldersgrupper og kjønn.

Man kan stille seg spørsmålet om resultatet hadde vært annerledes om utvalget var et sannsynlighetsutvalg, hvor man statistisk hadde plukket ut et bestemt antall deltakere på forhånd. Spørreskjemaet ble distribuert og publisert på sosiale medier der de som ønsket kunne trykke på en lenke for å delta. Det er mulig at de som allerede hadde en positiv innstilling til tegneserier også hadde lettere for å delta enn de som var nøytrale eller negative. De som var mer negativt innstilt eller ikke hadde gjort seg opp en mening, så kanskje ikke verdien i å bruke tiden sin på å bidra til forskning på et tema som ikke interesserer dem. På den måten kan funnene i spørreskjemaet preges av hvilke respondenter som har valgt å trykke seg inn og gjennomføre skjemaet. Likevel, noe av styrken i denne innsamlingen er det høye antallet respondenter som er med på å styrke studiens reliabilitet og validitet.

## 6. Konklusjon

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å få bedre innsikt i hvilke erfaringer og holdninger som er rådende hos lærere i dagens skole. Den overordnede problemstillingen har vært:

*Hvilke erfaringer og holdninger har et utvalg lærere på 1.-7. trinn med tegneserier i skolen?*

For å undersøke feltet og komme frem til mulige svar har jeg innhentet data ved hjelp av et spørreskjema med tilhørende 173 respondenter, og fire kvalitative forskningsintervju. Med utgangspunkt i dette materialet har jeg forsøkt å finne ut hvordan og i hvilke sammenhenger tegneserier inkluderes i skolen, og hvilke tanker og holdninger lærere har til den sammensatte teksttypen som ikke lenger nevnes i Læreplanverket etter innføring av ny læreplan i 2020. Jeg har sett på tilgangen og utvalget av tegneserier, tegneseriens rolle i skolehverdagen og lærernes erfaringer i møte med tegneseriene i skolen.

Masteroppgaven har vært et forsøk på å konkretisere hvordan tegneserier behandles som teksttype og litteratur i skolen i dag gjennom lærere og deres erfaringer og holdninger til mediet. Bak formålet ligger det et ønske om å sette fokus på en teksttype som er svært populær blant elevene selv, men som tidligere har møtt mye motstand fra oppdragerinstansene, deriblant lærere og skolen.

Studien har vist at utvalget av tegneserier ved den enkelte skole er varierende. Noen har godt utbygde skolebibliotek med flere tegneseriebøker i samlingen, mens andre ikke har det. Likevel har, ifølge denne studien, 9 av 10 tilgang til tegneserier gjennom skolen, enten via skolebiblioteket, klasseromsbiblioteket, nærmeste folkebibliotek eller digitalt. Om utvalget kan sees direkte i sammenheng med holdninger er ut fra denne studien usannsynlig, da én av informantene arbeidet på en skole med svært begrenset tegneserietilgang, men likevel hadde svært gode erfaringer med mediet i møte med ulike elevgrupper, svake som sterke lesere. Her kreves det gjennomgående og mer detaljerte casestudier til for å svare på om det finnes en sammenheng.

Hypotesen som presenteres innledningsvis i oppgaven ser ikke ut til å bli bekreftet i særlig grad, men funnene her er ikke like tydelige. Litt over halvparten av respondentene oppgir at de hovedsakelig ser på tegneserier som et springbrett inn mot mer tekstbasert litteratur. Likevel viser andre funn til at lærerne generelt har positive erfaringer og holdninger til

tegneseriemediet i skolen. Den mest gjennomgående årsaken til de positive erfaringene er elevens økende motivasjon for lesing i møte med tegneseriemediet. De fleste lærerne er svært opptatt av mengdelesing, og legger vekt på motivasjon som den mest avgjørende faktoren for å styrke lesekompetansen. Lærerne ønsker at elevene skal lese ulike typer tekster, hvorav tegneserier er en av dem. Variasjon i litteraturutvalg fremheves som viktig i funnene. Enkelte informanter uttrykker bekymring overfor en ensidig lesekultur hos elever som *bare* vil lese tegneserier, hvor manglende tålmodighet og leseflyt fremmes som utfordringer i møte med en slik situasjon.

Gjennomgående viser funnene fra intervju samtaleene at læreboka i stor grad har vært dominerende når det gjelder inkludering av tegneserier i undervisningssammenheng. En mulig grunn til det kan være at læreboka tradisjonelt har hatt stor påvirkning på lærerens undervisningspraksis. Likevel kan det virke som at den styrende læreboka er på vei ut av skolen. Halvparten av informantene forteller at ved overgangen til ny læreplan har flere skoler gått over til heldigitale læreverk, og lærerne opplever mer frihet i henhold til undervisningens innhold. Det ser også ut til at digitale verktøy i form av applikasjoner og programvarer for tegneserieskaping har gjort at tegneserier oftere er en del av undervisningen i dag sammenlignet med tidligere. Da hovedsakelig i form av bearbeiding og prosessering av læring i ulike fag, fremfor arbeid med tegneserier som litteratur i norskundervisningen.

Funnene tyder i all hovedsak på at lærerne i barneskolen har positive erfaringer med tegneserier, og at det er en teksttype de mener passer for alle elever uavhengig av leseferdigheter. Tegneserienes plass i skolen er likefullt delvis begrenset til en motiverende faktor i leseopplæringen, samt som et tverrfaglig, digitalt læringsverktøy i diverse undervisningsfag. I undervisning om forholdet mellom bilde og verbaltekst i litteratur dominerer andre typer tekster, blant annet bildeboka, og få lærere har lest tegneserielitteraturen som gis ut i dag. Tegneseriene brukes også i liten grad til litterære samtaler i litteraturundervisning. Det er fortsatt et stykke igjen før tegneseriene blir en integrert del av litteraturundervisningen og arbeidet med sammensatte tekster i skolen.

Jeg gikk inn i prosjektet med en forforståelse om at lærere ikke anerkjente tegneserier som litteratur på lik linje med andre teksttyper med lengre tradisjon i skolen. Jeg vil fremdeles ikke si at tegneseriene behandles på samme måte som andre teksttyper, men læreres holdninger til tegneserier i skolen er langt ifra så dystre som man kan få inntrykk av gjennom diverse debattinnlegg i nettaviser. Ifølge denne masterstudien, er lærere med negative holdninger og

erfaringer til tegneserier i klart mindretall. De fleste lærere setter pris på tegneseriemediet, men legger vekt på at variasjon i tekstutvalg er viktig.

## 6.1 Videre forskning

Det kan være en utfordring å måle holdninger ut fra et spørreskjema og intervju, fordi holdninger ofte baserer seg på taus, erfaringsbasert kunnskap man ikke har et artikulert forhold til. Ifølge Mohamed (2006) fungerer den tause kunnskapen som et kognitivt filter som påvirker lærernes pedagogiske avgjørelser. I den forbindelse kunne det vært interessant å studert hvordan tegneserier *faktisk* inkluderes i skolen gjennom observasjoner eller casestudier av utvalgte lærere i en pedagogisk undervisningssituasjon. I tråd med Borgs *teacher cognition* (2015) kunne man da studert og analysert gapet mellom intensjon og handling hos lærerne, og dermed sett om lærernes intensjoner og holdninger samsvarer med den praksisen de utøver i klasserommet. Et annet perspektiv innebærer å flytte fokuset bort fra lærerne og over på elevene som leser tegneserier. Ved å forske på tegneserienes plass i skolen fra elevenes perspektiv får man et unikt innblikk i hvordan de som faktisk konsumerer litteraturen opplever den. Samtidig kunne vært interessant å sett på elevenes erfaringer med tegneserier i skolen og sammenlignet det med lærernes for å se om man finner en korrelasjon der.

## 7. Litteraturliste

- Aamli, K. (2017, 27. september). Tegneserier kan gi barn mer lese lyst. *Forskning.no*.  
<https://forskning.no/partner-barn-og-ungdom-oslomet/tegneserier-kan-gi-barn-mer-leselyst/320525>
- Amundsen, M-L. & Garmannslund, P. E. (2015). Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 61(3), s. 16 - 23.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 250-274). Universitetsforlaget.
- Barthes, R. (1980). Billedets retorik. I P. Larsen & B. Fausing (Red.). *Visuell kommunikation 1-2* (s. 42-57). Medusa.
- Bibliotek-systemer AS. (2022, 3. februar). *100 mest utlånte bøker i Bibliofil-bibliotek de siste 6 måneder*. <https://www.bibsys.no/top100ustat.html>
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar*. (4.utg.). Cappelen Damm.
- Birketveit, A. & Rimmereide, H. E. (2017). Using authentic picture books and illustrated books to improve L2 writing among 11-year-olds. *The Language Learning Journal*, 45(1), s. 100-116.  
<https://doi.org/10.1080/09571736.2013.833280>
- Birketveit, A., Rimmereide, H. E., Bader, M. & Fisher, L. (2018). Extensive reading in primary school ELF. *Acta Didactica Norge*, 12(2). Art. 9. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5643>
- Bjorvand, A.-M. (2012). Vurdering av barnelitteratur. Formidlerens rolle i jakten på de gode leseropplevelsene. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.). *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (2. utg., s. 150-173). Universitetsforlaget.
- Block, K. (2013). *Teacher perceptions of graphic novels* [Masteroppgave, University of Northern Iowa]. UNI ScholarWorks. <https://core.ac.uk/download/pdf/222995848.pdf>
- Bokhandlerforeningen. (2022, 16. januar). *Disse bøkene solgte mest i 2021*.  
<https://bokhandlerforeningen.no/disse-bokene-solgte-mest-i-2021/>

- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education : research and practice*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Brageprisen. (u.å.). *Brageprisen 2020*. <https://brageprisen.no/brageprisen/brageprisen-2020/>
- Brenner, R. (2012, 23.mai). Graphic Novels 101: FAQ by Robin Brenner. *WFL: Children's Room Blog*. <http://wflkids.blogspot.com/2012/05/graphic-novels-101-faq-by-robin-brenner.html>
- Dahl, T. E. (1977). *Tegneseriene: Verdens mest populære lesestoff*. Tiden.
- Datatilsynet. (2019, 17. juli). *Hva er en personopplysning?* <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>
- Eisner, W. (1986). *Tegneserier & den grafiske fortælle teknik*. (A. Hjort-Jørgensen Overs.). Stavnsager. (Opprinnelig utgitt 1985).
- Foss, E. S. (2022, 13. januar). 1 av 9 har nynorsk som hovudmål i skolen. *Statistisk sentralbyrå*. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elev-ar-i-grunnskolen/artikler/1-av-10-har-nynorsk-som-hovudmal-i-skolen>
- Gilje, N. (2021, 9. august). Taus kunnskap. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/taus\\_kunnskap](https://snl.no/taus_kunnskap)
- Gisle J. & Holen Ø. (2021a, 13. desember). Manga. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/manga>
- Gisle, J. & Holen, Ø. (2021b, 23. august). Tegneserier. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/tegneserier>
- Gravett, P. (2005). *Graphic Novels. Everything you need to know*. HarperCollins Publishers.
- Hagen, E. B., Pedersen, F. H., Sejersted, J. M. & Vassenden, E. (2018). Litterær kvalitet 2. Nyere utfordringer. I J. F. Hovden & Ø. Prytz (Red.). *Kvalitetsforhandlinger: Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur* (s. 113-141). Fagbokforlaget.
- Hansen, S. T., Gissel, S. T., Puck, M. R., Lund H. R., Kæthius, A. & Vestergaard, L. (2017). *Børns læsevaner 2017: Overblik og indblik*. <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2018/02/B%c3%b8rns-l%c3%a6sevaner-2017.-Overblik-og-indblik..pdf>
- Harper, M. (1997). *Tegneserien i og utenfor rutene II: Tegneseriens triangel*. Telemark tegneverksted.

- Haukås, Å. (2020). Teachers' beliefs about language instruction. I Carlsen, C., Dypedahl, M. & Iversen S. H. (Red.). *Teaching and Learning English*. (2. utg., s. 363-379). Cappelen Damm.
- Helgevold, L., Vik, M. & Hoel, T. (2005). *Perlejakten – på sporet av gode leseprosjekter i skolen*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.  
<https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/lcGBPiFgUB0Q8qYBICRg5p0PkI0YBH9b5KPCg1JxGc91buX2fV.pdf>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Hjellup, L. H. (2018). Nøkler til leseglede og lesekultur. I L. H. Hjellup (Red.). *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 101-138). Cappelen Damm Akademisk.
- Holen, Ø. (2022, 28. januar). Tegnehanne. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/Tegnehanne>
- Holen, Ø. & Strand, T. (2015). *Tegneseriens historie*. Cappelen Damm.
- Holm, M. (2018, 4. august). Tegneserier på timeplanen. *VG, Debatt*.  
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/EoAjao/tegneserier-paa-timeplanen>
- Håland, A. (2018). Å lese litteratur – litteraturformidling og lesestimulering. I L. H. Hjellup (Red.). *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 49-68). Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobs, D. (2007). More Than Words: Comics as a Means of Teaching Multiple Literacies. *English Journal*, 96(3), 19-25. <https://doi.org/10.2307/30047289>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), s. 14–26.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kagan, D. M. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60(3), s. 419-469.  
<https://doi.org/10.3102/00346543060003419>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.



- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading: Insights for the Research*. (2. utg.). Libraries Unlimited.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læreplan i norsk (NOR1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/k106/nor1-04/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal.
- Lapp, D., Wolsey T. D., Fisher, D. & Frey, N. (2011). Graphic Novels: What Elementary Teachers Think About Their Instructional Value. *The Journal of Education*, 192(1), 23-35. <https://doi.org/10.1177/002205741219200105>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*, 2. utgave. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Liestøl, G., Fagerjord A. & Hannemyr, G. (2009). *Sammensatte tekster: Arbeid med digital kompetanse i skolen*. Cappelen Damm.
- Mangen, A. & Kristiansen, M. (2013). Tekstlesing på skjerm: Noen implikasjoner av et digitalt grensesnitt for lesing og forståelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(1), 52-62.
- McCloud, S. (2015). *Hva er tegneserier*. (A. Leborg, Overs.). Minuskel forlag. (Opprinnelig utgitt 1993).
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på -tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?q=gutter&ch=1>

- Mohamed, N. (2006). *An Exploratory Study of the Interplay between Teachers' Beliefs, Instructional Practices & Professional Development*. [Doktorgradsavhandling, The University of Auckland]. The Asian EFL Journal. [https://www.asian-efl-journal.com/Thesis\\_Naashia.pdf](https://www.asian-efl-journal.com/Thesis_Naashia.pdf)
- Mordal, T. L. (1989). *Som man spør, får man svar*. Universitetsforlaget.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa. (Red.). *Master i norsk metodeboka 2*. (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre et forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa. (Red.), *Master i norsk metodeboka 2*. (s. 12-24). Universitetsforlaget.
- Norsk barnebokinstitutt. (2021, 10. mars). *Fakta, kjønn og klima – her er vinnerne av KUD-prisene 2020*. <https://barnebokinstituttet.no/kulturdepartementets-priser/vinnere-2020/>
- Olson, M. R. & Singer, M. (1994). Examining teacher beliefs, reflective change and the teaching of reading. *Reading Research and Instruction*, 34, s. 97-110.  
<https://doi.org/10.1080/19388079409558175>
- Opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata.  
[https://lovdata.no/nav/forskrift/2006-06-23-724#PARAGRAF\\_21-1](https://lovdata.no/nav/forskrift/2006-06-23-724#PARAGRAF_21-1)
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38/gdpr/a6>
- Phil, J. (2018). Skolebiblioteket i fremtidens skole. I L. H. Hjellup (Red.). *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21-47). Cappelen Damm Akademisk.
- Rakes, G. C. (1999). Teaching visual literacy in a multimedia age. *TechTrends*, 43(4), s. 14-18.
- Rimmereide, H. E. (2021). Graphic novels in the English classroom. I G. Williams & A. Normann (Red.), *Literature for the English classroom* (2. utg., s. 197-228). Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. Kverndokken (Red.). *Gutter og lesing* (s. 13- 31). Fagbokforlaget.
- Rogde, K., Federici, R. A., Vika, K. S., Bergene, A-C., Pedersen, C., Denisova, E. & Wollscheid, S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2020*. (NIFU Rapport 2020:14).

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/contentassets/683e2521289a4bf7ad7f7fbb481115d6/sporsmal-til-skole-norge-var-2020.pdf>

- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work: With a New Preface and Epilogue*. Southern Illinois University Press.
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I H. Gujord & P. A. Michelsen (Red.). *Norsk litterær årbok 2014* (s. 195-211). Det norske samlaget.
- Saguisag, L. (2018). Picturebooks and comics. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.). *The Routledge Companion to Picturebooks*. (s. 315-324). Routledge.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skjeggstad, H. (2016, 28. desember). Gi barna en tegneserie før skoletrøttheten tar dem. *Aftenposten, Kommentar*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/PG0pb/gi-barna-en-tegneserie-foer-skoletroettheten-tar-dem-helene-skjeggstad>
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L. & Enebakk, V. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa. (Red.), *Master i norsk metodeboka 2*. (s. 68-88). Universitetsforlaget.
- SurveyXcat. (u.å.). *General Data Protection Regulation (GDPR)*. Hentet 16. mai 2022 fra <https://www.surveymxact.no/gdpr/>
- Svennevig, J. & Henriksen A. H. (2017, 14. desember). Modalitet. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/modalitet>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2010). Tekstpraksis i bevegelse. I E. S. Tønnessen (Red.). *Sammensatte tekster: Barns tekstpraksis* (s. 10-22). Universitetsforlaget.

Tønnessen, E. S. (2018). Visuelle barneromaner. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (s. 171-194).

Waage, L. R. (2018). Multimodale og subjektive uttrykk i Helga [sic.] Sætres *Fallteknikk* og Lene Asks *Neste gang blir alt riktig*. I M. Rogne & L. R. Waage (Red.). *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar* (s. 229-246). Fagbokforlaget.

Weldon, G. (2016, 17. november). The Term 'Graphic Novel' Has Had A Good Run. We Don't Need It Anymore. *National Public Radio*. <https://www.npr.org/2016/11/17/502422829/the-term-graphic-novel-has-had-a-good-run-we-dont-need-it-anymore?t=1629214395400/?t=1629214395400>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

about:blank

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

Referansenummer

840478

Prosjekttittel

Tegneseriens plass i skolen - en studie om norsklæreres holdninger og erfaringer med tegneserier i skolens praksis

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hege Emma Rimmereide , hege.emma.rimmereide@hvl.no, tlf: 95293625

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Beth Skjøveland, annabeth.skjøveland@hotmail.no, tlf: 98867975

Prosjektperiode

01.09.2021 - 16.05.2022

Vurdering (3)

---

11.03.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

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

Vi har nå registrert 16.05.2022 (i stedet for 15.05.2022) som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Videre er antall respondenter økt noe. Utover dette kan vi ikke se at det er gjort noen endringer som påvirker vår vurdering av prosjektet.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er

avsluttet.

Kontaktperson: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til videre med prosjektet!

#### **26.11.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert den 25.11.2021. Det er ikke gjort noen endringer i prosjektopplegget som påvirker NSD sin opprinnelige vurdering. Behandlingen av personopplysninger kan fortsette.

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

Lykke til videre med prosjektet!

#### **08.09.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

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

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

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

#### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: PDF-versjon av spørreskjema

### Tegneserier i skolen

**Dette spørreskjemaet er en del av et masterprosjekt om læreres erfaringer med tegneserier.**

Lærere som jobber på 1.-7. trinn kan delta.

Det vil ta deg ca. 3-5 minutter å svare. Spørreskjemaet vil inneholde spørsmål omkring tegneserier i form av utvalg, elevenes lesevaner og undervisning.

Svarene du avgir vil ikke brukt til andre formål enn denne masteroppgaven. Svarene anonymiseres og vil slettes ved prosjektslutt.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på mobil: +47 98867975 eller e-post: [annebeth.skjaveland@hotmail.no](mailto:annebeth.skjaveland@hotmail.no).

#### Alder

20 - 29 30 - 39 40 - 49 50 - 59 60 +

Hvor mange år har du vært ansatt som lærer?

\_\_\_\_\_

Jeg jobber hovedsaklig på følgende trinn:

1. trinn 2. trinn 3. trinn 4. trinn 5. trinn 6. trinn 7. trinn

Har du utdanning fra høyskole/universitet i norsk og/eller engelsk?

- Ja  
 Nei

Hvilke fag underviser du i?

- Norsk  
 Matematikk  
 Engelsk  
 Samfunnsfag  
 Naturfag  
 KRLE  
 Musikk  
 Kroppsøving  
 Kunst og håndverk  
 Mat og helse

Har elevene tilgang til tegneserier gjennom skolen?



- Ja
- Nei
- Vet ikke

Hvor får elevene tilgang til tegneserier gjennom skolen? (kan velge flere)

- På skolebiblioteket
- På folkebiblioteket i byen/bygda
- I bokkasser eller i klasseromsbiblioteket
- Andre: \_\_\_\_\_

Hvordan vil du definere utvalget av tegneserier på skolebiblioteket?

Svært godt Godt Noe begrenset Svært begrenset Vet ikke

- 
- 
- 
- 
- 

Hvordan vil du definere utvalget av tegneserier på folkebiblioteket?

Svært godt Godt Noe begrenset Svært begrenset Vet ikke

- 
- 
- 
- 
- 

Hvordan vil du definere utvalget av tegneserier i bokkassene/klasseromsbiblioteket?

Svært godt Godt Noe begrenset Svært begrenset Vet ikke

- 
- 
- 
- 
- 

Leser dere tegneserier på skolen? (kan velge flere)

- Ja, i regi av lærer
- Ja, når elevene velger lesestoff selv
- Nei

Kan du nevne noen tegneserietitler som blir lest av elevene når de leser selv?  
(nevn ca. 1-3)

\_\_\_\_\_

Kan du nevne noen tegneserietitler dere har arbeidet med i undervisningen?  
(nevn ca. 1-3)

\_\_\_\_\_

Hvor enig er du i følgende påstander?

	Enig	Delvis enig	Verken eller	Delvis uenig	Uenig
Elevene forstår bedre det de leser når de har illustrasjoner å støtte seg på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene fokuserer mest på illustrasjoner i tegneserier og glemmer verbalteksten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene fokuserer mest på verbalteksten i tegneserier og glemmer illustrasjon/bilde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene mestrer å lese bilde og tekst i sammenheng	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevenes generelle lesemotivasjon øker ved lesing av tegneserier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tegneserier er hovedsaklig et springbrett inn mot mer tekstbasert litteratur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tegneserier egner seg best for elever som sliter med lesingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte leser elevene selvvalgte tegneserier i skolesammenheng?

- Daglig
- Ukentlig
- Noen ganger i måneden
- Noen gang i halvåret
- Sjeldnere

Hvor ofte leser eller arbeider dere med tegneserier i fellesskap?

- Daglig
- Ukentlig
- Noen ganger i måneden
- Noen gang i halvåret
- Sjeldnere

Hva tenker du om at elever velger å lese tegneserier som selvvalgt litteratur?

Jeg er...

Positiv Litt positiv Verken eller Litt negativ Negativ

- 
- 
- 
- 
- 

\*Valgfritt: Hvorfor er du det?

---

Hva tenker du om å arbeide med tegneserier i undervisningssammenheng?

Jeg er...

Positiv Litt positiv Verken eller Litt negativ Negativ

- 
- 
- 
- 
- 

\*Valgfritt: Hvorfor er du det?

---

I hvilke fag er det mest aktuelt for deg å arbeide med tegneserier?

- Norsk
- Matematikk
- Engelsk
- Samfunnsfag
- Naturfag
- KRLE
- Musikk
- Kroppsøving
- Kunst og håndverk
- Mat og helse
- Andre timer (klassens time, oppstart av dagen ol.)
- Ingen

Takk for at du deltok!

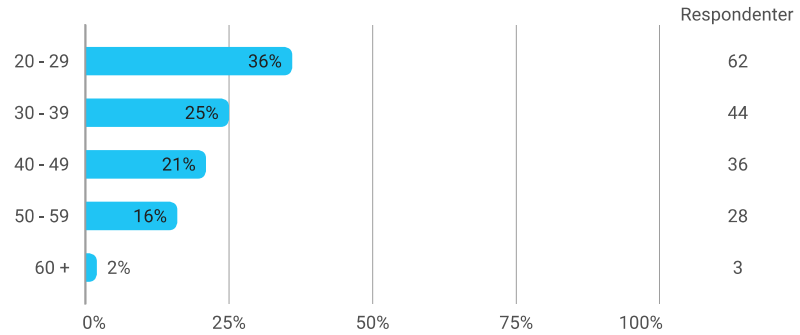
Kunne du tenke deg å bli intervjuet som informant i dette masterprosjektet? Jeg trenger engasjerte lærere som ønsker å la seg intervju om tegneserier i skolen.

Jeg ønsker lærere med ulike erfaringer.

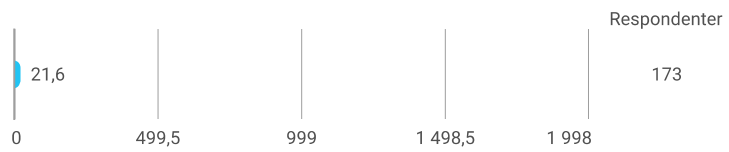
Interessert? Ikke nøl med å ta kontakt med meg på mobil: 98867975 eller e-post: [annebeth.skjaveland@hotmail.no](mailto:annebeth.skjaveland@hotmail.no)

### Vedlegg 3: Rapport av resultater fra spørreskjema

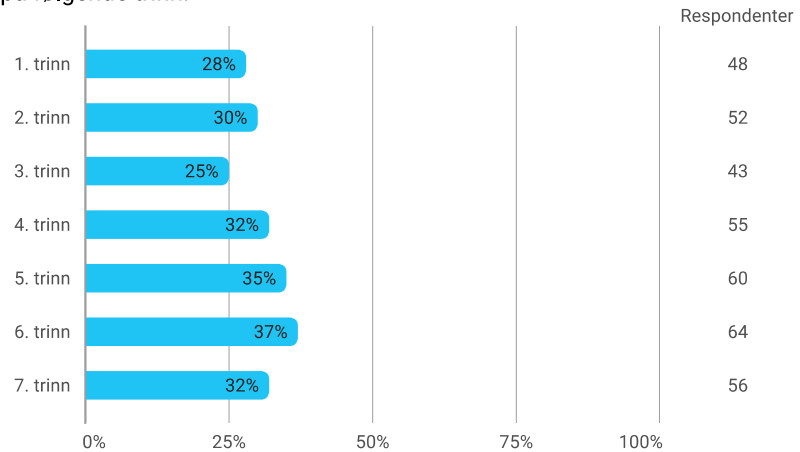
#### Alder



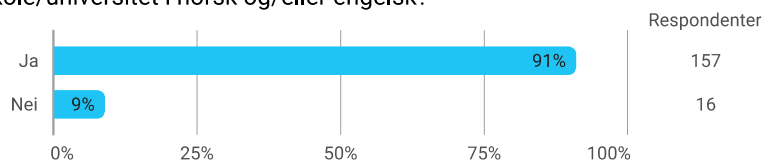
Hvor mange år har du vært ansatt som lærer?



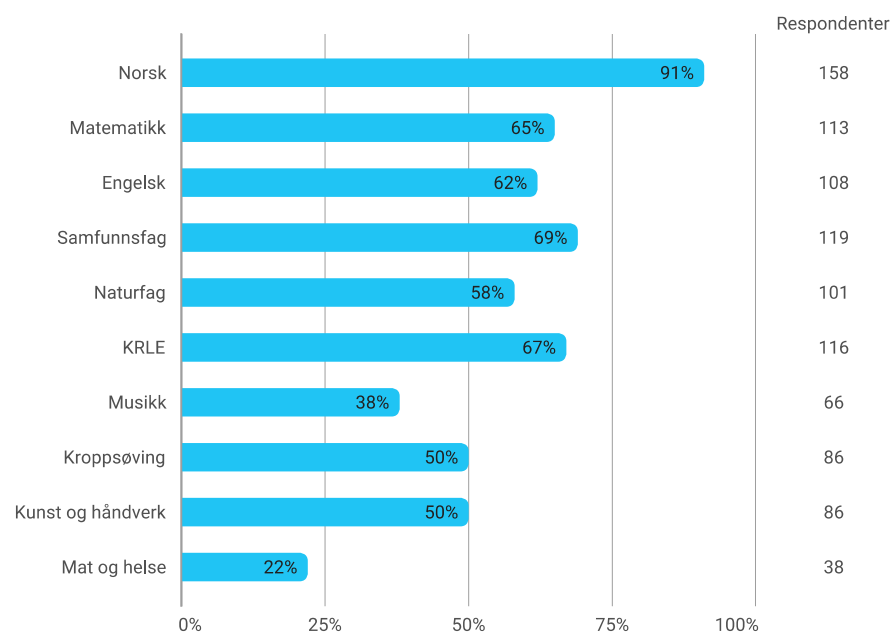
Jeg jobber hovedsakelig på følgende trinn:



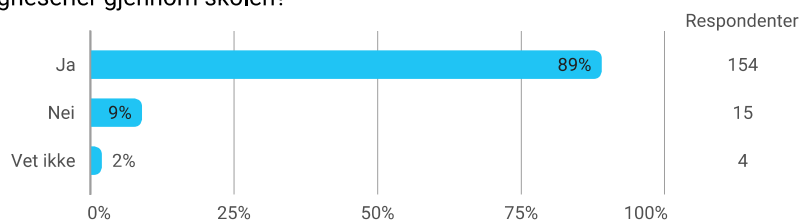
Har du utdanning fra høyskole/universitet i norsk og/eller engelsk?



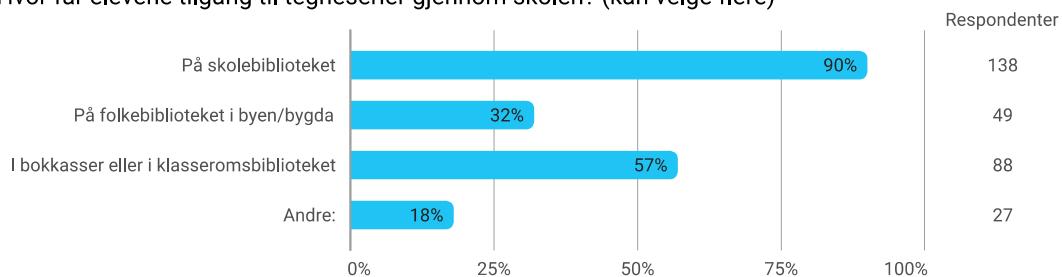
Hvilke fag underviser du i?



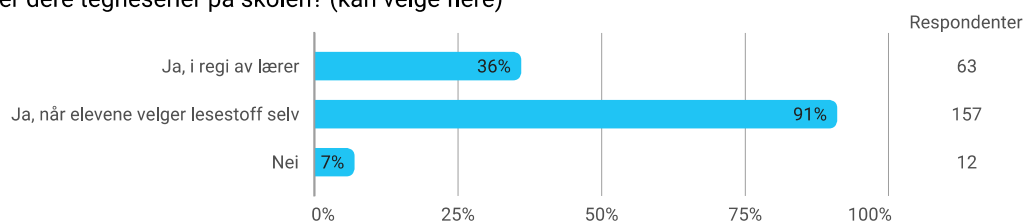
#### Har elevene tilgang til tegneserier gjennom skolen?



#### Hvor får elevene tilgang til tegneserier gjennom skolen? (kan velge flere)



#### Leser dere tegneserier på skolen? (kan velge flere)



#### Kan du nevne noen tegneserietitler som blir lest av elevene når de leser selv? (nevnt ca. 1-3)

- Donald

- Amuletten, spilldåsen, kattekriegerne
- Hilo, Nordlys, amuletten
- Kattekriegerne, Super-Narve og Magiske Manet
- Donald
- Donald Duck, Lucky Luke
- nordlys, dragonball,
- Donald Duck
- Donald, Manga, Amuletten
- Dogman, Nordlys(?),
- Donald duck
- Donald duck
- Donald
- Dypet.
- Donald
- Amuletten
- Donald, amuletten
- Hundemannen, Barnevaktklubben, Spøkelsesvenn
- Donald, Verdens sterkeste bjørn
- Nordlys, Donald, Asterix, Anime
- Donald og alle tegneserierversjoner av bøker som er på skolebiblioteket
- Hilda, Kaptein Supertruse, Hundemannen
- Donald, Nordlys, Hundemannen, Amuletten
- Ti kniver i hjertet, Nordlys, One Piece
- Amuletten, nordlys, fifi
- Nei
- Donald, sabotør,
- Hilo, hundemannen, Amuletten
- Donald Duck,
- Nordlys, Krypto, Amuletten
- Donald Duck, Amuletten
- Valhall, Donald, Asterix
- Donald
- Nordlys, Donald
- Donald, Ole Brumm,
- Amuletten, Donald Duck
- Donald Duck, Håndbok for superhelter
- Donald Duck, Nordlys
- Nordlys, Amuletten,
- Fantomet, Donald Duck, Billy
- Donald Duck
- Donald, Fantomet, Pondus, Tommy og tigreren, Mikke Mus
- Donald (det vi har i klasserommet)
- Donald
- Donald duck, diverse japanske tegneserier går det mye av; Naruto, my hero academia
- Donald Duck
- Donald
- Amuletten, Krypto, One Piece
- Donald, batman,
- Amuletten, Ronja Røverdatter,
- Amuletten, Donald Duck, Barnevaktklubben
- Nordlys, amuletten, Donald duck
- Donald, japanske tegneserier, Amuletten, Spilledåsen
- Donald, Gutta i trehuset, Amuletten
- Amuletten
- Donald pocket, Pokémon, Tommy & Tiger'n
- Donald, Astrerix

- Donald duck
- Donald, Nemi
- Donaldblader, gamle wendy etc..
- Donald Duck, Barnevaktklubben, kattekriegerne
- Amuletten
- Amuletten norsk/engelsk, Zombielars, CLue, Ragnarok, Zita norsk/engelsk, Nordlys, Golden Compass, Percy Jackson serien, Coraline
- Nordlys, amuletten, hundemannen
- Donald
- Donald Duck
- Donald Duck, Amuletten, Hundemannen
- Donald
- Lasse Majas Detektivbyrå, Ragnarok, Edvard Rubikons mysterier, operasjon Heksegryte serien, Amulettem og flere
- Amuletten
- Donald etc. + bøker laget som tegneserie
- Donald
- Amuletten, Donald, Spilledåsen, Nordlys
- Donald, nordlys, kattekriegerne, Rondane Røverdatter, poptropia,
- Amuletten, Snøkatteprinsen, Zita, Nordlys
- Donald, Sleivdal
- Nei..
- Amuletten,
- Nemi, Donald, ukjent
- Donald- Fantomet- Billy
- Donald
- Donald Duck, Nordlys,
- Donald, Mikke Mus, Bamse
- Donald Pocket
- Palle Puddel drar til New York
- Amuletten, nordlys, donald
- Donald Duck, Nordlys-serien
- Donald, Fantomet, Supermann, My Little Pony
- Amuletten Donald kattekriegerne
- Mange leser ulike anime-tegneserier, noen leser også Donald.
- Amuletten, nordlys, manga
- Donald Duck, en pingles dagbok
- Donald, alt av grafiske noveller
- Donald
- Japanske tegneserier, Anime, Dragonball
- Kattekriegerne, Hundemannen, Donald Duck
- Donald, amuletten
- Donald pocket
- Amuletten, Nordlys
- Donald, Tommy og tigreren, pondus
- Donald
- Boing, Donald,
- Donald Pocket, PAX
- En pringles Dagbok. Donald. Aftenposten Juniors tegneserier
- Donald
- Donald Duck
- Mira, hundemannen, amuletten
- Tegneserier: Donald, Ninjago, spiderman. Tegneseriebøker: Amuletten, Nordlys, Spilledåsen mfl.
- Donald
- Bamse, Donald, tegneseriebøker
- Hilo, Nordlys, Amuletten
- Amuletten, Hundemannen, Donald Pocket

- Donald Tommy og tigeren
- Hilo, Hundemannen, Kattekrigerne
- Nordlys
- Donald, Hilo-bøkene
- Donald duck, nordlys, kaptein supertruse
- Nordlys, Hilo
- Donald, Amuletten, Krypto, Nordlys (de tre siste er grafiske romaner)
- Amuletten, nordlys, hilo
- Amuletten, Barnevaktklubben, Hvordan lager man en baby
- Aleneserien, Donald pocket og blader, Kryptoserien,
- Hundemannen, zita, nordlys
- Amuletten, Nordlys, Hilo
- Amuletten, Nordlys, Krypto
- Hilo, Tommy og tigeren, Donald duck
- Amuletten Nordlys Alene Bukkekrigerne
- Amuletten, Hundemannen, The Promised Neverland
- Amuletten
- Donald Duck, Amuletten, Hundemannen
- Nordlys, Amuletten, Donald Duck, DragonBall
- ulike mindre utdrag på iPad
- Donald, witch, alt av tegneseriebøker

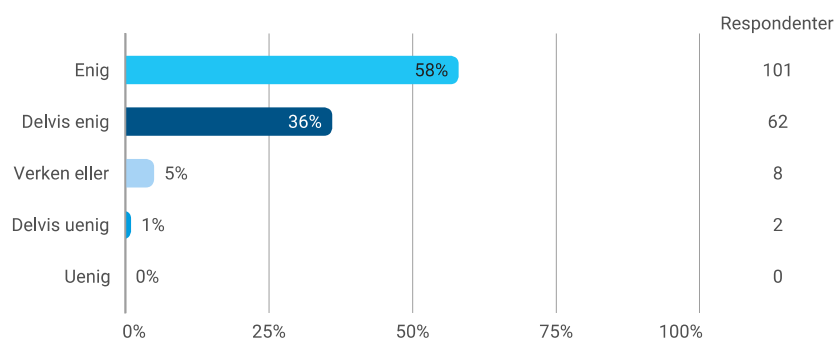
Kan du nevne noen tegneserietitler dere har arbeidet med i undervisningen? (nevn ca. 1-3)

- Håndbok for superhelter
- spesialklassen
- Gjennom tekstutdrag i Bokslukerprisen
- Nordlys, Håndbok for superhelter
- Ti kniver i hjertet, Hva skjedde egentlig med deg?
- Nordlys
- Donald Duck
- Nordlys, Krypto,
- Valhall
- Utdrag I lærebøker
- Hårek Donald Billy
- Donald , Ole Brumm
- Amuletten
- Donald Duck
- Donald Duck,
- I Salto-bok.
- Bøker som er tegneserier. "Ti kniven i hjertet", "Kariba", "håndbok for superhelter"
- Tommy og tigern
- Tommy og tigeren
- Donald, lage egne
- Floke, Ti kniver i hjertet
- Hva skjedde egentlig med deg?
- Apefjes, nynorske tegneserier fra Nynorsksentret
- Coraline, The Golden compass, Anne Franks dagbok
- Amuletten
- Spionen Fiona,
- Bøker av Bjørn Ousland: Penger, Montypop saken og flere...
- Amuletten, Donald
- Nordlys
- Snøkattprinsen
- Pondus
- Tommy og Tigeren
- Hårek, Donald Duck

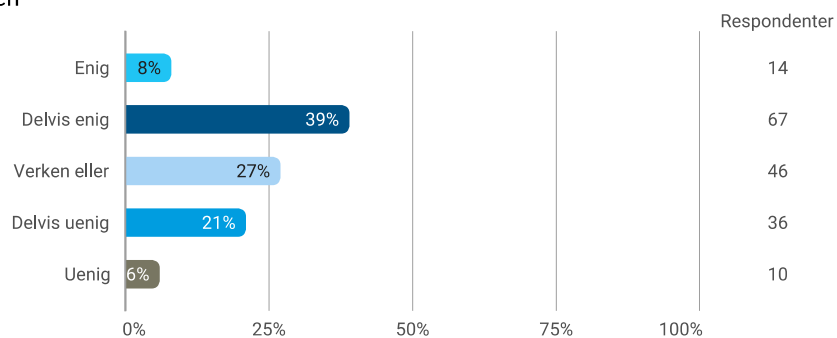


- Donald, Mikke, Supermann
- Amuletten Coraline
- Kommer litt an på hvordan du definerer tegneserier. Vi har lest bare Victor, og arbeidet med noen tekster gjennom bokslukerprisen. I januar skal vi ha tegneserieuker, og jobbe med selvbiografiske tegneserier. Har også brukt 60 kvinner du skulle møtt.
- Donald på ulike språk
- Nordlys, Ti kniver i hjertet
- Nordlys (Malin Falch)
- De fra baksiden av Aftenposten jr
- Alt fra bokslukerprisen
- De samme titlene de leser selv + mer
- Donald. Tommy & Tigern
- Donald
- Tegneseriestriper i fagbøker
- Nordlys
- Spesialklassen
- Amuletten
- Donald, Nemi

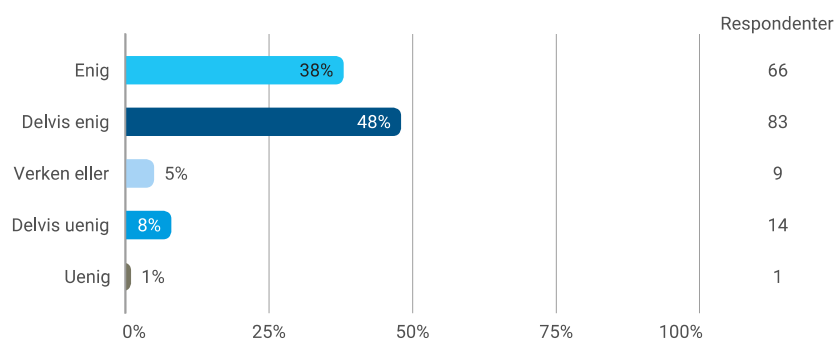
Hvor enig er du i følgende påstander? - Elevene forstår bedre det de leser når de har illustrasjoner å støtte seg på



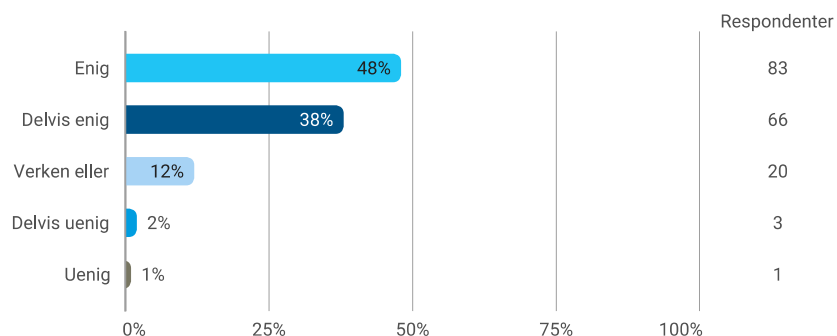
Hvor enig er du i følgende påstander? - Elevene fokuserer mest på illustrasjoner i tegneserier og glemmer verbalteksten



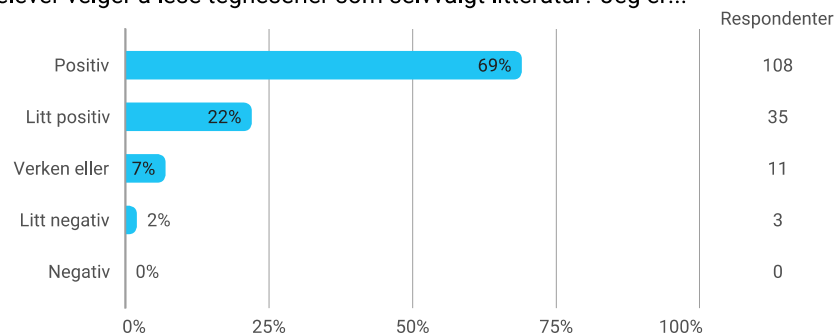
Hvor enig er du i følgende påstander? - Elevene mestrer å lese bilde og tekst i sammenheng



Hvor enig er du i følgende påstander? - Elevenes generelle lesemotivasjon øker ved lesing av tegneserier



Hva tenker du om at elever velger å lese tegneserier som selvvalgt litteratur? Jeg er...



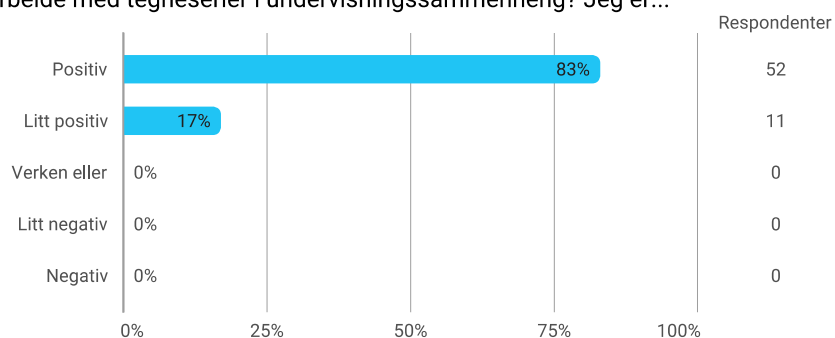
\*Valgfritt: Hvorfor er du det?

- Å trene på å lese verbaltekster og illustrasjoner i sammenheng på egenhånd er kjempegod trening for tekster de vil møte videre i livet hvor det kan være mye informasjon i feks tabeller/faktabobler/brødtekst +++
- Mine elever har minoritetsspråklig bakgrunn og har stor nytte av tekst sammen med illustrasjon. I tillegg blir de motiverte til å lese enda mer når de har tilgang til tegneserier av god kvalitet.
- Syns elevene bør lese det de selv vil. Dette bedrer motivasjonen og vil derfor kunne bidra til økt mestringfølelse.
- Fordi jeg selv liker tegneserier
- Skaper motivasjon
- Det viktigste er å skape leseglede
- Tegneserier gir også leselyst og leseglede
- Kommer an på elevens nivå
- Elevene er engasjerte og ivrige når de leser tegneserier. De fleste veksler mellom tegneserier og vanlige bøker.
- Motiverende for de elevene som liker tegneserier.
- Mer motiverende
- Kan være et springbrett, men noen låser seg i det og vil ikke lese noe annet.

- Tegneserie er kompleks tekst. All lesing er god lesing
- Fordi det har kommet mye kvalitets-tegneserier som øker leselysten til mange elever
- Kan være motiverende for de av elevene som er dårlige lesere, samt de som har dårlig lesemotivasjon
- Økt mestring og leseglede
- Det er fin motivasjon for de som sliter litt mht lesing å lese sammensatte tekster som tegneserier.
- Elevene skal møte og lese mange forskjellige former for litteratur
- Lese glede og valgfrihet er viktig! Motivasjonen øker når de kan lese noe de velger selv. Tegneserieformen virker friere og enklere å forstå. Det er viktig med lese glede og mengdetrening, da er tegneserier gode alternativ.
- Får opp lesemotivasjonen. Spesielt for de som egentlig ikke har lyst til å lese. Har ofte mye humor, lettlest osv. Har også kommt mye nytt og bra tegneserier for barn.
- Fordi jeg selv leste/leser mer tegneserier enn annen litteratur :) Jeg hadde godt nytte av det når jeg selv var elev, og lærte mye gjennom det.
- Jeg ønsker lese glede, og mener elevene kan velge selv! På 7.tr har det blitt svært populært spes. blant guttene å lese Manga-serier
- Synest det er viktig å lese sammenhengende tekst
- Fordi flere elever opplever glede ved å lese
- Flott at de får den muligheten
- Det finnes mange gode tegneserier der ute, både for barn og voksne. Leser selv mye tegneserier.
- Lesing er lesing, elevene bør velge det dei er motiverte for å lese
- Leselysten
- Er enig fordi det skaper lese glede og nysgjerrigheten på andre historier øker
- Fint at de som ikke liker å lese, leser noe.
- Fordi de blir mer motiverte av å få lese det de selv finner underholdende. Det betyr ikke at læringen uteblir.
- Det skaper lese lyst, det gir alle elever tilgang til å jobbe med leseforståelse både ut frå tekst og bilete, grafiske noveller skapar motivasjon og forståing av tekst på fleire språk
- Det er viktig at elever får lese det som motiverer til lesing
- Fordi det er en viktig litteratursjanger som fenger mange elver. Knytter sammen verbaltekst og ikonotekst og er en viktig multimedial sjanger
- Bidrar til lese glede og motivasjon, men for de svakaste leserne blir det for vanskelig å forstå/fokusere på teksten
- All lesing er god lesing.
- All lesing er positiv
- Det viktigste er å lese og å lese noe man har lyst til å lese eller er interessert i. Selvmotivasjon.
- Tegneserier krever at elevene leser mellom linjene og leser bildene samtidig som de leser verbalteksten
- Variasjon er nøkkelen
- Bøker og tegneserier synes jeg blir det samme
- Som lærer i barneskolen er jeg opptatt av lese lyst og lesemotivasjon. Da er det viktig å la elevene selv velge det som gir dem glede og lese lyst. For mange er tegneserier noe som er overkommelig, og noe som gir mening før de blir stødige lesere, andre finner ikke glede i å lese lengre bøker, men av tegneserier.
- Det er en viktig egenskap å koble bilde og tekst sammen i en sammensatt tekst. Det å lese bilder er viktig for forståelsen og tolkning av tekst.
- Lesing av alle typer tekster er bra!
- Bedre enn å ikke lese noe som helst.
- Fordi det er motiverende
- Ser lese glede
- Det er helst elever med lese vansker som velger tegneserie
- Jeg mener det er viktig at elevene selv får velge bøker de opplever gir lese glede. Eleven bør også ha frihet til å velge for selv å finne ut av sin identitet som leser, og hva man trives med å lese. Lystbetont lesing mener jeg er viktig i begynneropplæringen, og et godt utgangspunkt for videre lesing.
- Fordi det øket motivasjon og lese lyst
- Viktig å finne lesestoff som motiverer i begynneropplæringen
- Fordi flere av de som velger tegneserier gjør det fordi de ikke ønsker å lese men kun se på bildene
- Veldig viktig inngang til å lære å lese mange av tekstene de vil møte i dagens tekstsamfunn, som er preget av mye kombinasjoner av modaliteter. For noen elever er det også mer motiverende å lese tegneserier, da de føler at det går fortere fram. Andre blir mer motivert fordi de liker å lese av bilder, som er en annen viktig leseferdighet.
- Positiv til tegneserier, men enda mer positiv til å få gode erfaringer med et bredt utvalg av litteratur og sjangre. Mye av det mest populære og tilgjengelige innen tegneserie(romaner) er fantasy eller lettbeint humor.

- I 7.kl ønsker jeg at de skal lese bøker som er mer utfordrende, men er positiv til at det holder motivasjonen oppe
- Det skaper en god multimodal tekstforståelse og lesemotivasjon
- Leselyst. Noen opplever det som mer motiverende med bilder, kan bidra til bedre forståelse
- For elever som liker tegneserier motiverer det til lesing
- All lesing er god lesing!!
- Det viktigste er å lese.
- Elevene bør eksponeres og lære om alle teksttyper.
- Helt ok som variasjon, men ønsker også lengre tekster.
- Flere elever tjener på å lese korte tekstutdrag med bilder/tegninger, mens andre elever velger nok mer tegneserier fordi de er "late". Dette er sjeldent men det skjer.
- Jeg ser min sønn, som er en sterk leser, elsker tegneseriebøker og manga og tenker at leselyst er viktig for leseferdigheter.
- Hvis det øker lesemotivasjonen er jeg positiv.
- Det er motiverende for elevene. Men enkelte vil kun lese tegneseriebøker selv om de har leseferdigheter nok til å lese andre bøker og får da ikke samme mengdetrening på mer avanserte tekster.
- Multimodale tekster bidrar til bedre begrepsforståelse, bedre leseferdigheter, større sjangerkunnskap osv
- All lesing er god lesing
- Tenker at all lesing er bra. Inkludert tegneserier og bildebøker. Motivasjon er det som får elever til å fullføre bøker, lengden og mengden tekst spiller ikke noen rolle
- Fordi jeg tenker de mestrer mer avanserte tekster, og har glede og nytte av å avansere.
- Får ikke motivert alle elevene til å lese teksten. Dei vil helst sjå på bileta.
- Tegneserien appellerer til mange elever. Likevel er det en komplisert tekstform som krever at man klarer å lese tekst og bilde sammen, og tolke all den informasjonen som finnes i bildene.
- Det er masse bra litteratur for barn i form av tegneserier. De får like god lesetrening som når de leser «vanlige» skjønnlitterære tekster.
- Teikneseriar er ikkje mindreverdige litteratur. Mange treng bildestøtte, og mange likar det, også vaksne. Dagens elevar er kjende med og godt vande med visuelle verkemiddel. Dei har større problem med å henta ut innhaldet i store tekst lokker. Samansette tekstar vert lesne annleis enn rein verbaltekst.
- Positivt for elevene å kunne lese både tekst og bilder. Har hatt noen runder med noen foreldre på utviklingssamtaler som er bekymret pga det er «for mange bilder i bøkene elevene leser». Her kan jeg heldigvis argumentere for tegneserier og grafiske romaner og trekke frem fordelene. Jeg tror mange må endre holdningene sine til tegneserier. Jeg er for en kombinasjon av tegneserier, grafiske romaner og bøker med «mer tekst».
- Fantasi, koble tekst IG illustrasjon, lese mellom linjene
- Det motiverer til lesing og øver evne til å tolke. De må forstå tekst og bilde sammen.
- Fordi jeg ser på det som et springbrett inn til mer tekstbaserte bøker. Det viktigste er at elevene leser og får leseglede og gode leseopplevelser.
- Ønsker de skal trene seg på å lage bildene selv (bilder i hodet)
- Sikkert fordi jeg ikke ser på tegneserier som høykultur.
- Jeg synes det er positivt at elevene selv velger det som motiverer dem til å lese tekst. Uavhengig om det er artikler, noveller eller tegneserier er det uansett viktig med variasjon, og jeg oppfordrer de til å bytte litt når du har gjort seg ferdig med en type tekst.

Hva tenker du om å arbeide med tegneserier i undervisningssammenheng? Jeg er...

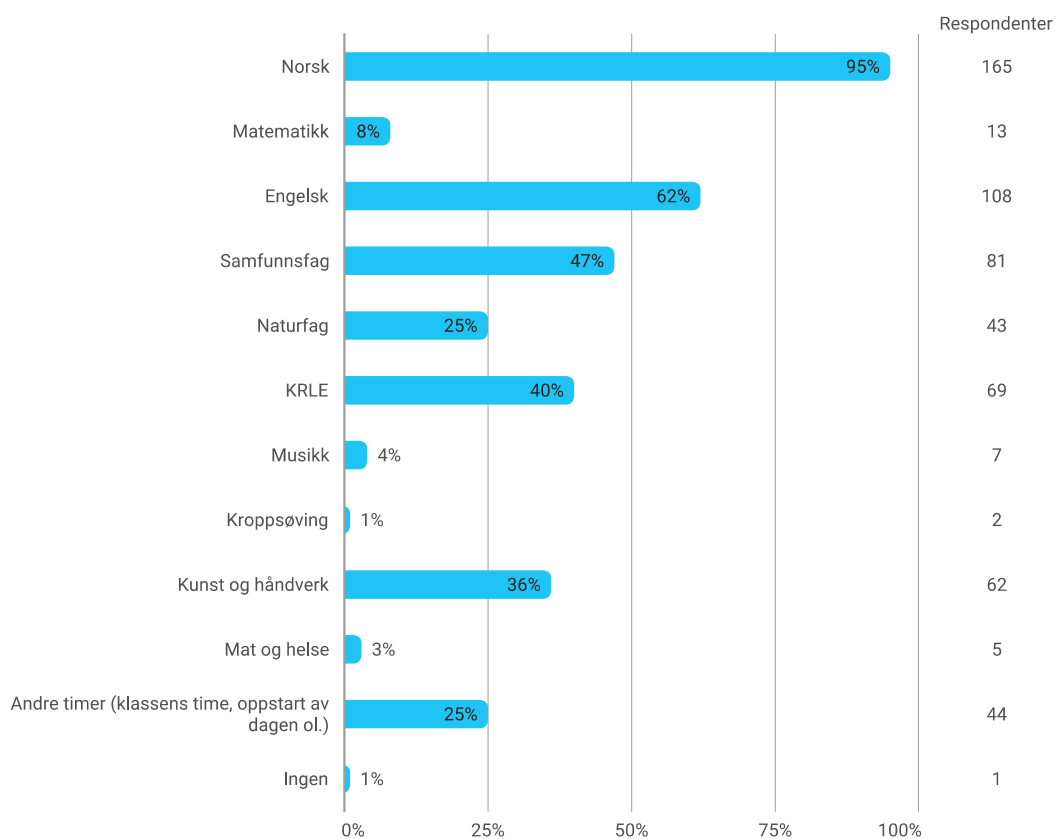


\*Valgfritt: Hvorfor er du det?

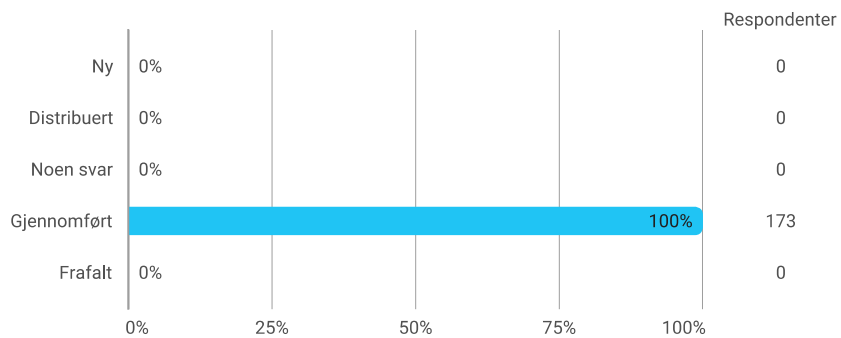
- Opplever i undervisningssammenheng at de fokuserer mest på illustrasjonene. Dette er positivt mtp TPO for de elevene som synes det er slitsomt å lese/se på lange verbaltekster. De svakeste vil nok i høyere grad oppleve mestring/tekstfelleskap ved bruk av tegneserier felles.

- Skaper motivasjon
- Også en viktig litterær sjanger.
- Godt metode for å se sammenheng mellom tekst og bilde. Kan forbedre leseforståelse. Motiverende for å levne å lage egne tegneserier, men blir ofte mer tegning enn tekst hos de små
- Tegneserier er ofte motiverende å lese, og en fin inngangsport til å bli glad i å lese! Ønsker å ha elever som lystleser i tillegg til annen lesing.
- Relatere til andre tema
- Elevene synes det er morsomt
- Tenker både format og ift. multimodalitet.
- Engasjerende! Vil også si at det i regi av lærer ofte blir gjort når pensum legger litt opp til det. Skulle gjerne brukt det mer - takk for påminnelsen!
- Fin måte å jobbe med sammensatt tekst
- .
- En fin måte å få fortalt en historie på. En kunstform som elevene bør få kjennskap til. På samme måte som at bildebøker ikke kun er for små barn.
- Har gode erfaringer med bruk av dette i undervisninga
- Viktig med variasjon.
- Elevene må bli introdusert til alle sjangre av litteratur som finnes. Sammen med å se og få høre om hva andre leser så finner de noe som passer dem.
- Tegneserier krever at elevene leser mellom linjene og leser bildene samtidig som de leser verbalteksten
- Er en stor del Vmav barnelitteraturen. Fortjener like stor plass om alt annet.
- Fint å vise på storskjerm, en mulighet vi ikke hadde tidligere. Nå kan vi vise bildene- synes det er kjempeflott
- det er alltid positivt å arbeide med ulike tekster, tegneserier er like viktig som andre type tekster
- Litt vanskelig å lese høyt for elevene.
- Lettere å fange flere i undervisninga
- Gøy, øker motivasjon, mulig å dra inn mange faglige perspektiver.
- Det er spennende. Opplæring i hvordan lese dem er viktig for å få med seg den sammensatte teksten
- Se forrige svar
- Tegneserier øker voldsomt og vil trolig utvide seg enda mer i kommende år. Elevene bør få gode verktøy til å lese både blader og romaner på en måte som synliggjør kompleksiteten i mediet.
- Kan jobbe med alle mulige grammatiske tema, samt sjangeren
- På grunn av utviklingen av multimodal kompetanse
- Fordi tegneserier er en teksttype og de skal få arbeide med alle typer tekst.
- Øke tegneseriens status blant både barn og voksne, gjøre flere elever kjent med formen.
- Masse å lære i forhold til sammensatte tekster
- Bygger opp om det jeg svarte i forrige spm. Evnen til å lese både tekst og bilde er utrolig viktig. Tegneserier kan være med å skape stor leseglede. Mye ny litteratur kommer som tegneserier og er BRA litteratur.
- Fantasi, koble tekst og bilde, lese mellom linjene, øke leselysten
- Kunnskap og forståelse av tekst handler ikke bare om ord. Det handler om tekst, bilder, bevegelser og tale. Tegneserie er en egen sjanger som vi periodevis jobber med blant annet innenfor sammensatte tekster. Jeg bruker også mye tegneserie i spesialundervisningen fordi jeg opplever at elever har lettere for å snakke om og analysere tekst når de tar utgangspunkt i bilder. Tegneserie er dermed en viktig del av norskfaget, men på lik linje som andre sjangere det også er viktig at elevene lærer seg å beherske.

I hvilke fag er det mest aktuelt for deg å arbeide med tegneserier?



#### E-post Samlet status

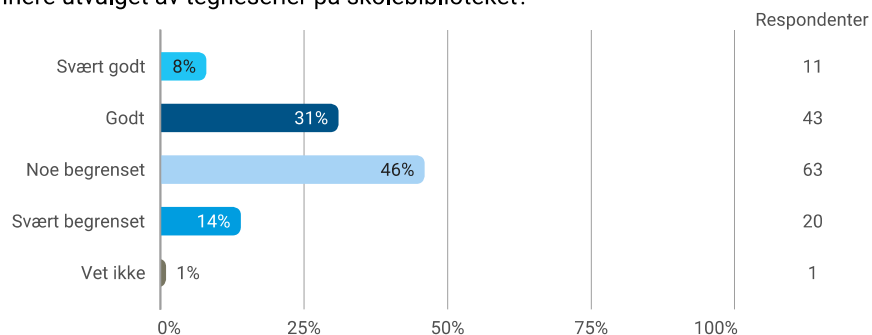


#### Hvor får elevene tilgang til tegneserier gjennom skolen? (kan velge flere) - Andre:

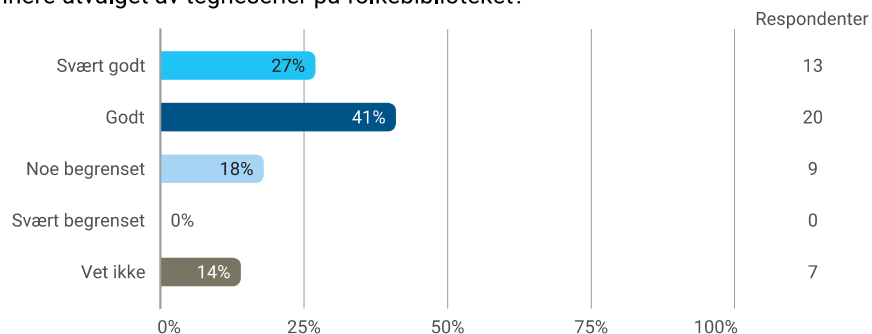
- skolenmin.cdu.no
- Gamle hyller på musikkrommet
- Lesemester
- Tar med hjemmefra
- I undervisning
- Jeg har med
- Digitalt (lesemester, skolenmin, salaby osv)
- Elevbibliotek på nettlisenser (skolestudio, Salaby o.l)
- Medbrakt heimafrå

- Nettbaserte læringsressurser
- Digitalt bibliotek
- Epic, skolenmin, salaby
- Digitale bokapper
- Mitt klasserom
- Eg har teke med mine egne heimefrå.
- Jeg har i klasserommet etter egne barn.
- Privat utlån
- Digitale læresider og det som lastes opp i Showbie
- Brukes regelmessig i undervisning
- Nett
- Donert fra foresatte
- Jeg tar med hjemnefra.
- Nettressurser fra ulike forlag
- Klassesett fra folkebiblioteket
- Medbrakte
- Nettressurser
- iPad

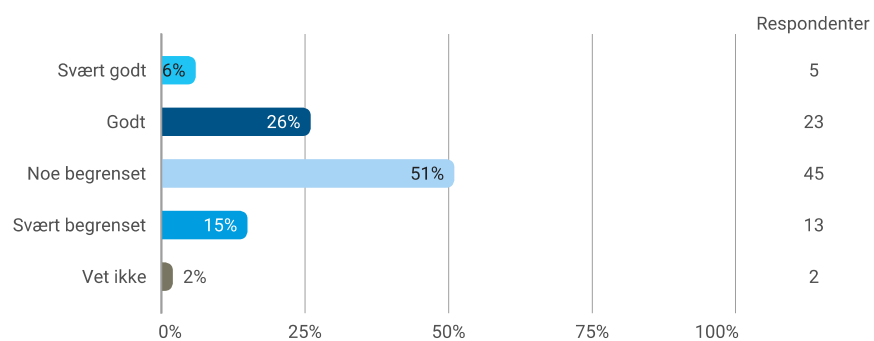
Hvordan vil du definere utvalget av tegneserier på skolebiblioteket?



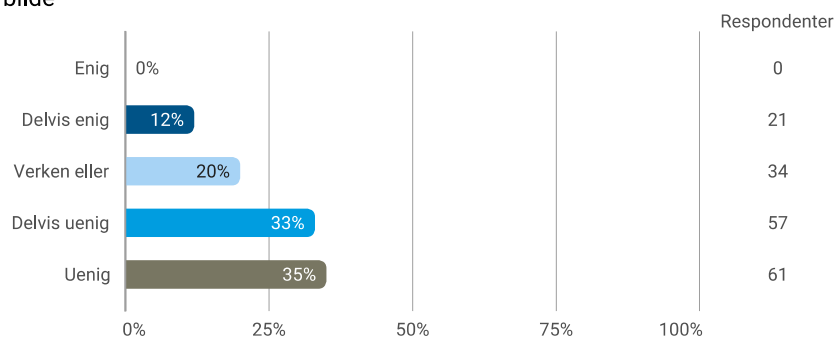
Hvordan vil du definere utvalget av tegneserier på folkebiblioteket?



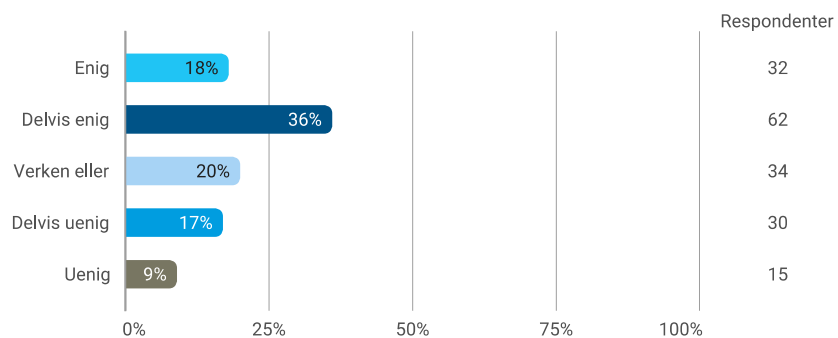
Hvordan vil du definere utvalget av tegneserier i bokkassene/klasseromsbiblioteket?



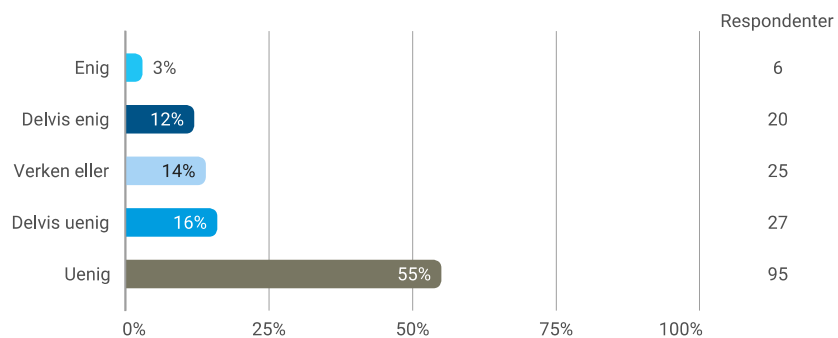
Hvor enig er du i følgende påstander? - Elevene fokuserer mest på verbalteksten i tegneserier og glemmer illustrasjon/bilde



Hvor enig er du i følgende påstander? - Tegneserier er hovedsaklig et springbrett inn mot mer tekstbasert litteratur

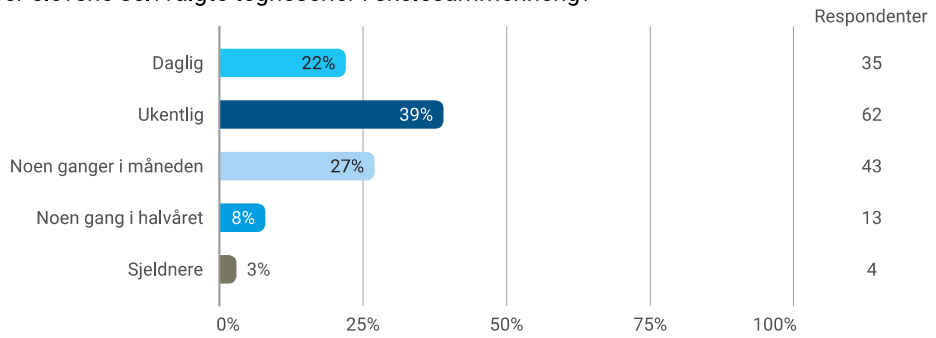


Hvor enig er du i følgende påstander? - Tegneserier egner seg best for elever som sliter med lesingen

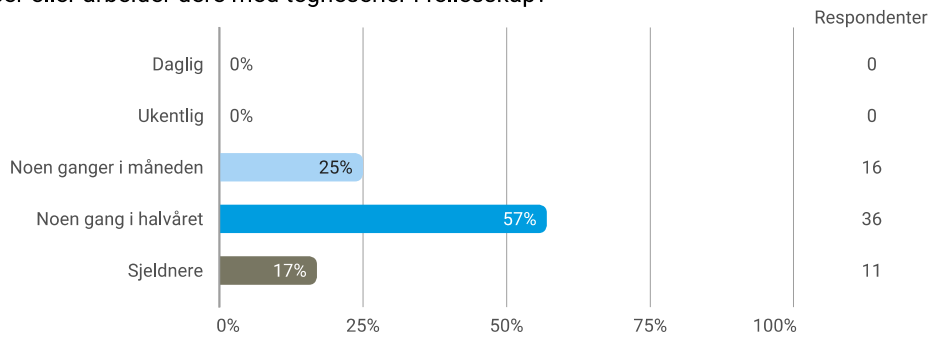




### Hvor ofte leser elevene selvvalgte tegneserier i skolesammenheng?



### Hvor ofte leser eller arbeider dere med tegneserier i fellesskap?



## Vedlegg 4: Informasjonsskriv til informanter

### Vil du delta i masterprosjektet «Tegneseriens plass i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke erfaringer med tegneserier i skolen hos et utvalg norsklærere på 1.-7. trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I masterprosjektet ønsker jeg å undersøke tegneseriens plass i skolen ved å intervjuere lærere om deres erfaringer med tegneseriemediet. Læreren må undervise nå eller tidligere ha undervist i norsk på barneskolen for å kunne delta.

Opplysningene vil ikke brukes til andre formål enn denne masteroppgaven.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Veileder for prosjektet er førstelektor Hage Emma Rimmereide.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg kontakter deg fordi jeg tenker at din kunnskap vil være viktig i denne sammenhengen. I studien vil jeg også intervjuer to-tre andre lærere. Samtlige lærere intervjues hver for seg.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju med meg. Det vil ta deg ca. 15-30 minutter, alt etter hvor omfattende du velger å svare på spørsmålene. Intervjuet vil inneholde spørsmål om begrepet tegneserie, utvalg, elever som leser tegneserier og tegneserier i undervisningen. Dine svar blir tatt opp på lydopptak, og transkribert i ettertid. Lydopptaket slettes umiddelbart etter transkribering.

#### **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.

- Kun ansvarlig masterstudent og ansvarlig veileder vil ha tilgang til opplysningene om deg i perioden studien pågår.
- Jeg vil ikke navngi lydopptaket med gjenkjennbare opplysninger om vedkommende.

I publisert utgave av masteroppgaven vil alder, utdanningstivå, ansiennitet og undervisningssituasjon bli inkludert. Det vil ikke opplyses om skolen vedkommende er ansatt ved, ei heller navn, adresse eller andre personopplysninger som lett kan spores tilbake til deltakeren.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 15. mai 2022. Personopplysninger slettes ved prosjektslut. Lydopptak slettes umiddelbart etter transkripsjon.

### Dine rettigheter

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

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

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Ansvarlig veileder: Hege Emma Rimmereide. E-post: [hege.emma.rimmereide@hvl.no](mailto:hege.emma.rimmereide@hvl.no). Mobil: 95293625
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen / [trine.anikken.larsen@hvl.no](mailto:trine.anikken.larsen@hvl.no)

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

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

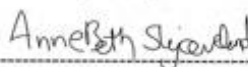
### Andre spørsmål?

Ta kontakt med ansvarlig student: Anne Beth Skjæveland. E-post: [annebeth.skjaveland@hotmail.no](mailto:annebeth.skjaveland@hotmail.no). Mobil: 98867975

Med vennlig hilsen

Hege Emma Rimmereide  
(veileder)

Anne Beth Skjæveland  
(student)



### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptaker
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5: Intervjuguide

### Intervjuguide

**Intervjulengde mellom 15-30 minutter med en norsklærer på 1.-7. trinn.**

#### **Bakgrunn**

1. Fortell litt om deg selv (alder, utdanning, hvor lenge har du vært lærer, hvem underviser du, hvilke fag underviser du i).

#### **Begrepet tegneserier**

1. Hva tenker du på når du hører begrepet *tegneserier*?

→ Hvilke verk/titler tenker du?

2. Kjenner du til tegneserier i andre medium enn det tradisjonelle bokmediet?

#### **Elever som leser tegneserier**

*Lærerens rolle i valg av litteratur*

1. Har du elever som velger å lese tegneserier når de skal velge litteratur selv?

→ Hvilke tanker gjør du deg om det?

2. Er det noen grupper av elever som oftere velger tegneserier slik du oppfatter det?

3. anbefaler du elever å velge tegneserier som selvvalgt litteratur?

→ Hvorfor/hvorfor ikke?

→ Hvem anbefaler du det til?

4. Har du noen tanker om tegneseriens *litterære kvalitet* når det kommer til de seriene elevene leser mest?

5. Mener du at det er lærerens oppgave å finne litteratur til elevene som ligner den litteraturen elevene selv velger, eller skal læreren tilrettelegge for at de velger litteratur de ellers ikke ville funnet frem til selv?

→ Hvorfor har dere valgt å gjøre det slik?

6. Når i løpet av dagen / i hvilken sammenheng leser elevene den selvvalgte litteraturen? (deriblant tegneserier?)

## *Lesekompetanse*

7. Hva er dine erfaringer med elevers motivasjon for lesing når de leser tegneserier?
8. Hva er dine erfaringer med elevers leseferdigheter når de leser tegneserier? (*hvordan er forståelsen av illustrasjon/bilde, verbaltekst, bilde og tekst sammen?*)
  - Hva mestrer de?
  - Hva ser du kan være utfordrende?

## **Undervisning**

1. Hvilken rolle spiller læreverket når du skal velge litteratur til undervisningen?
2. Har du trukket fram eller arbeidet med tegneserier i undervisningen?

### *Hvis ja:*

- I hvilke fag har du trukket fram tegneserier? Hvorfor akkurat disse fagene?
- Er det noe spesielt som kjennetegner de tegneseriene du har valgt ut til å bruke i undervisningen? (*Noen litterære kvaliteter som går igjen?*)
- Hva er dine erfaringer med det?
- Kan du fortelle om et undervisningsopplegg som involverer tegneserier? Hva fungerte, og hva fungerte ikke?

### *Hvis nei:*

- Kunne du tenke deg å arbeide med tegneserier i undervisningen?
- Hvorfor/hvorfor ikke?

3. Har elevene produsert egne tegneserier? Og i hvilke timer? (*i Creaza f.eks.?*)

## **Skolebibliotek**

1. Har elevene tilgang på tegneserier gjennom skolen? Hvor?
  - Hvordan vil du si utvalget er?
2. Hvilke utlånsregler gjelder for tegneserier?

## **Avrunding**

Er det noe annet du vil legge til?