



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Elevers samtaler om bildeboken *Skylappjenta*

En studie av hvordan elever på mellomtrinnet samtaler om bildeboken
Skylappjenta og temaet kulturmøter

Pupils' conversations about the picturebook *Skylappjenta*

*A study on how students in grade 6. and 7. discuss the picturebook Skylappjenta and
the topic of cultural encounters*

Silje Karin Corneliussen

Master i barne- og ungdomslitteratur

Avdeling for lærerutdanning

Veileder: Åse Bjørg Kallestad

15.05.19

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, § 10.

Forord

Å skrive en masteroppgave har vist seg å være en omfattende, lang og svært lærerik prosess. Selv om skrivearbeidet til tider har vært ensomt, har jeg heldigvis fått god hjelp og støtte underveis.

Jeg vil begynne med å takke veilederen min, Åse Bjørg Kallestad, for god veiledning gjennom hele skriveprosessen. Dine tilbakemeldinger har hjulpet meg mye og oppmuntret meg til å jobbe videre.

En stor takk rettes til elevene og lærerne i de to klassene hvor jeg observerte litterære samtaler. Jeg er takknemlig for at lærerne satte av tid- og tok seg bryet med å legge til rette for dette forskningsprosjektet.

Jeg vil også takke mine medstudenter for støttende tilbakemeldinger underveis og kjekke lunsjpauser. Dere har absolutt gjort dagene på lesesalen kjekkere. Til slutt vil jeg takke familie og venner for all støtte og oppmuntring dette året, og jeg vil spesielt rette en takk til Thomas, som har støttet meg i de mest slitsomme periodene.

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker hvordan et utvalg elever på mellomtrinnet samtaler om bildeboken *Skylappjenta* og temaet kulturmøter. Studien består av en bildebokanalyse og en resepsjonsanalyse. Oppgaven bygger på teori om kultur, modernitet, kollektivism og individualisme. Resepsjonsetikk og bildebokteori vil også bli benyttet i studien. Jeg har valgt å skrive denne oppgaven for å undersøke elevers samtaler om en bildebok som tar for seg temaet kulturmøter.

De litterære samtale ble gjennomført i to klasser på mellomtrinnet av deres respektive lærere. I samtale reflekterte elevene rundt et møte mellom en ung jente tilhørende en ikke-vestlig kultur, og en ung mann tilhørende en vestlig og senmoderne kultur. De så også på den unge jentas utvikling, frigjøring og identitetsreise i møtet mellom kulturer med motstridende verdier.

Samtale viser at elevene oppdager og reflekterer rundt et møte mellom en moderne kultur med fokus på selvbestemmelse, frihet og konsum og en tradisjonell kultur med fokus på beskyttelse, anstendighet og tradisjon. Bokens estetiske uttrykk, som kommer til syne gjennom bokens samspill mellom ord og bilder og visuelle symboler, legger til rette for ulike tolkningsmuligheter i møtet med konfliktstoff og etiske problemstillinger. Elevenes tolkninger av de visuelle symbolene leder mot en modernitetsdiskusjon. Dette kommer blant annet til syne gjennom elevenes utsagn knyttet til frihet og selvidentitet, som er sentrale temaer i et moderne samfunn. Lesningene av- og samtale om boken førte til refleksjon rundt ulike kulturer, elevenes samtid og holdninger som har vokst fram i moderniteten.

Abstract

This assignment examines how a selection of middle-class students discuss the picture book *Skylappjenta (Little Miss Eyeflap)* and the topic of cultural meetings. The study consists of a picturebook analysis and a reception analysis. The thesis is based on theories of culture, modernity, collectivism, and individualism. Reception aesthetics and picturebook theory will also be used in the study. My motivation for the thesis is to examine students' conversations about a picturebook addressing the topic of cultural meetings.

The literary conversations were conducted in two classes grade 6. and 7. by their respective teachers. In the conversations, the students reflected on the meeting between a young girl belonging to a non-western culture, and a young man belonging to a western and late modern culture. They are also talking about the young girl's development, liberation, and identity journey, in the meeting point between cultures with conflicting values.

The conversations show that the students discover and reflect on a meeting between a modern culture with a focus on self-determination, freedom and consumption, and a traditional culture with a focus on protection, decency, and tradition. The book's aesthetic expression, which emerges through its interaction between words, images, and visual symbols, facilitates different interpretative possibilities in the encounter with conflict material and ethical issues. The pupils' interpretations of the visual symbols lead to a discussion about modernity. This can be seen, among other things, through the students' statements relating to freedom and self-identity, which are central topics in a modern society. The readings of and conversations about the book led to reflections about different cultures and values in a modern society.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
1.0 INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN OG VALG AV MATERIALE	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	9
1.3 Plassering i forskningsfeltet	9
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING	10
1.5 FORKLARING AV RELEVANTE BEGREPER	11
1.5.1 <i>Kulturmøter</i>	11
1.5.2 <i>Vestlig og ikke-vestlig</i>	11
2.0 TEORI	13
2.1 KULTUR	13
2.2 MIGRASJONSLITTERATUR I KLASSEROMMET	17
2.3 MODERNITETSTEORI.....	18
2.3.1 <i>Framveksten av det moderne</i>	19
2.3.2 <i>Overgang fra tradisjon til modernitet</i>	20
2.3.3 <i>Frihetsbegrepet</i>	24
2.4 KOLLEKTIVISME OG INDIVIDUALISME	25
3.0 METODE	31
3.1 KVALITATIV METODE I EN RESEPSJONSSTUDIE	31
3.2 LITTERÆR ANALYSE AV BILDEBOK	33
3.3 LITTERÆR SAMTALE	35
3.4 OBSERVASJON OG LYDOPPTAK	37
3.5 UTVALG AV INFORMANTER OG GJENNOMFØRING	38
3.6 FRAMGANGSMÅTE FOR TRANSKRIBERING OG ANALYSE AV DATAMATERIALE.....	38
3.7 ETISKE OVERVEIELSER.....	39
4.0 BILDEBOKANALYSE AV SKYLAPPJENTA	41
4.1 VESTLIG OG IKKE-VESTLIG PERSPEKTIV	42
4.2 MODERNITET, IDENTITETSDANNING OG SELVREALISERING	43
4.3 ET SENMODERNE EVENTYR.....	48
5.0 ANALYSE OG DRØFTING AV DATAMATERIALE	50
5.1 KATEGORIER I ANALYSEN	50

5.2 VISUELLE ELEMENTER.....	51
5.2.1 Skylappjentas kjole.....	52
5.2.2 Sommerfugler	53
5.2.3 Skylappene og flettene.....	53
5.3 KULTURTREKK	58
5.3.1 Lojalitet og selvrealisering	58
5.3.2 Barneoppdragelse og kontroll.....	63
5.3.3 Ekteskap, religion og kultur.....	66
5.4 MODERNITETSSAMFUNN OG TRADISJONSSAMFUNN	70
5.5 INTERTEKSTUALITET	74
6.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	78
6.1 OVERORDNET DRØFTING AV BOKEN OG ELEVENES SAMTALE.....	78
6.1.1 Bokens estetiske og didaktiske potensial.....	79
6.2 VEIEN VIDERE	84
6.3 KONKLUDERENDE REFLEKSJON	84
LITTERATUR	86
PRIMÆRLITTERATUR	86
SEKUNDÆRLITTERATUR	86
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL FORELDRE	89
VEDLEGG 2: GODKJENNING FRA NSD	92

Bilder

Skylappjenta av Haq & Skandfer:

- S. 43 Figur 1: oppslag 8.
- S. 45 Figur 2: oppslag 13.
- S. 47 Figur 3: oppslag 17.

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven og valg av materiale

Lærer A: Hva er det som ligger i snøen der da?

A10: Skylappene.

Lærer A: Hvorfor ligger de der?

A10: Tok ikke hun den av?

Lærer A: Hvorfor?

A10: Hun ville se verden.

Denne studien tar for seg bildeboken *Skylappjenta* og undersøker elevers samtale om bildeboken og temaet kulturmøter. Sitatet ovenfor viser hvordan en av elevene reflekterer rundt ett av bildebokens mange symboler. *Skylappjenta* er skrevet av Iram Haq og er illustrert av Endre Skandfer. Boken handler om en ung jente, med en ikke-vestlig familiebakgrunn, sin identitetsdanning i møtet med et vestlig og moderne samfunn. Den skisserer et komplekst kulturmøte mellom en moderne ungdomskultur preget av individualisme og en tradisjonsbunden familiekultur preget av kollektivismen. Materialet er valgt fordi boken, gjennom sin estetiske utforming, formidler en spennende og kompleks tematikk om møter mellom ulike kulturer i en senmoderne kontekst. Jeg vil undersøke hvordan elever samtaler om *Skylappjenta* og se på bildebokens estetiske potensiale til å skape rom for refleksjoner om kultur og kulturmøter. Formålet med studien er å bidra med kunnskap om barns meningsskaping i møte med temaet kulturmøter i bildebøker.

Norge består av et mangfold av mennesker med ulik kulturell- og etnisk bakgrunn. I dag utgjør innvandrere 14,4 % av befolkningen i Norge, og barn født i Norge med innvandrereforeldre utgjør 3,4 % (Statistisk sentralbyrå, 2019). Åsmund Hennig påpeker at antall elever med minoritetspråklig bakgrunn øker på norske skoler (Hennig, 2017, s. 14). Elever i klasserommet kan derfor ha ulik etnisk opprinnelse og ofte være bærere av ulike kulturer. Skolen har en vesentlig plass i barns liv, og ifølge den nye overordnede delen av læreplanen skal skolen gi elevene «historisk og kulturell innsikt og forankring, og skal bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 6). For å ha forståelse for mennesker som tilhører andre kulturer enn en selv, er det viktig å ha kunnskap om kulturer og skape seg en forestilling av

andres livsverden. Det at flere barn og unge har innvandrereforeldre, eller selv er innvandrere, gjør at elever i skolen ofte kan tilhøre ulike kulturer som vektlegger ulike verdier. Det kan være utfordrende å utvikle egen identitet i skjæringspunktet mellom flere kulturer med ulike holdninger og forventninger.

I samtale om kulturer og kulturmøter kan det å ta utgangspunkt i litteraturen være en god innfallsvinkel. Litteratur har en egen evne til å skape rom for samtale om ulike temaer, som for eksempel kultur. Hennig sier at «litteraturen er en viktig vei til kunnskap om andre kulturer, noe som kan høyne respekten vår for enkeltindivider og øke evnen vår til å anerkjenne bidrag fra minoritetskulturer» (Hennig, 2017, s. 102). Lesing av litteratur kan skape undring og nysgjerrighet og legge til rette for samtaler. Hennig påpeker at litteraturen også kan skape bevissthet når det gjelder egen kultur (Hennig, 2017, s. 105).

Jeg velger å ta utgangspunkt i en bildebok, fordi mediet fenger meg med sitt estetiske potensiale for formidling. Bildeboken har mange muligheter når det kommer til kombinasjonen av ord og bilder, og mediet kan ofte formidle en spennende flerstemmighet. Birkeland og Mjør definerer en bildebok som en bok som har ett eller flere bilder på hvert oppslag. De sier også at «(...) alle oppslaga i ei bildebok utgjør ein tematisk og dramaturgisk heilskap» (Birkeland & Mjør, 2012, s. 70). Jeg velger å bruke bildeboken *Skylappjenta*, fordi boken bærer preg av den nevnte flerstemmigheten, som gjør den både kompleks og interessant. Bokens tema om identitetsdanning og kulturmøter er relevant i et samfunn preget av mangfold. Bokens estetiske uttrykk som blir formidlet gjennom verbalteksten og det visuelle, skaper rom for ulike tolkninger og inviterer til meningsskaping.

Skylappjenta handler som sagt om en ung jentes identitetsutvikling i møtet mellom to kulturer med ulike verdier og holdninger. Boken karakteriserer ulike trekk ved vestlig ungdomskultur og ikke-vestlig familiekultur, og tar opp dilemmaet mellom å være lojal mot familiekulturen, eller å velge selvrealisering. *Skylappjenta* framstår som skjermet og innestengt, helt til hun får et møte med den unge mannen Normann, og de jevnaldrende sine senmoderne holdninger. Hun blir stående imellom to kulturer med motstridende verdier, men velger å realisere seg selv, og gjøre en slutt på andres innblanding. Bokens sjanger kan sies å være et senmoderne eventyr, og har et lekende preg ved at den stadig refererer til andre eventyr.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studien består av to analyser. Det er en litterær analyse og en resepsjonsanalyse. Hovedvekten av oppgaven vil ligge i resepsjonsanalysen, siden problemstillingen min retter seg mot elevers samtaler om bildeboken *Skylappjenta*. Jeg velger å foreta en bildebokanalyse, hvor jeg tar i bruk litteraturvitenskapelig metode, for å utdype hvordan bildebokens tematikk formidles gjennom det estetiske uttrykket, og for at bildeboken skal være kjent for leseren før analysen av elevenes samtaler. Den litterære analysen fungerer slik i hovedsak som et grunnlag for analysen av samtale, og av den grunn er problemstillingen avgrenset til elevenes resepsjon av boken. I resepsjonsstudien tar jeg i bruk litterær samtale som undervisningsmetode. Forskningsmetodene jeg bruker er observasjon, lydopptak og loggskrivning. Litterær samtale er en samtaleform som gir rom for utveksling av tanker og refleksjoner med utgangspunkt i et litterært verk. Gjennom de ulike bidragene til samtalen og refleksjonene som skjer underveis, kan samtaleformen være med å utvide eller utfordre elevenes kunnskap og tanker om temaet kulturmøter (Aase, 2005). Ved å kombinere en litterær analyse og en resepsjonsanalyse kan jeg både undersøke bildeboken og elevenes samtaler om den på en helhetlig måte.

Min problemstilling for denne studien er: Hvordan samtaler elever på mellomtrinnet om bildeboken *Skylappjenta* og temaet kulturmøter? Forskningsspørsmålene mine er:

- Hvordan kommer begrepet frihet til syne i samtale av boken?
- Hvordan tolker elevene bildebokens estetiske uttrykk?
- Hvordan samtaler elevene om tradisjonssamfunn og modernitetssamfunn?

1.3 Plassering i forskningsfeltet

Denne studien undersøker som sagt et utvalg elevers refleksjoner og samtaler om en bildebok. Studien går slik under feltene resepsjonsforskning og bildebokforskning. Det finnes flere studier om barns resepsjon av bildebøker, hvor ulike teoretiske perspektiver er vektlagt. I plasseringen av mitt prosjekt i dette forskningsfeltet, vil jeg nevne noen studier som er relevante. Anne Skaret sin doktorgradsavhandling *Litterære kulturmøter: en studie av bildebøker og barns resepsjon* (2011) tar for seg barns lesninger av bildebøker som omhandler kulturmøter. Hun har fokus på postkoloniale og leserorienterte perspektiver. I likhet med hennes forskning, retter også jeg fokus mot kulturmøter, men avgrenset til en

bildebok. Gro Ulland har i sin masteroppgave fra 2009 skrevet en komparativ analyse om ulike aldersgruppers resepsjon av bildeboken *Håret til mamma*. Hun har hovedfokus på resepsjonestetikk. Masteravhandlingen til Anne Lise Brandøy *Poetisk ord i lek og bilder* (2017) tar også for seg barns lesing av bildebøker. Hun innhenter i likhet med meg datamateriale ved å observere litterære samtaler i klasserommet. Hanne Kiil og Elise Seip Tønnessen har skrevet bokkapittelet «Dagens Rødhette i en flerkulturell kontekst- mulighet for en ny identitet?» (2013). Her tar de for seg *Skylappjenta* som et senmoderne eventyr, og dette kapittelet vil jeg benytte meg av i analysen av bildeboken. Min studie baseres på teori fra feltet kultur og da spesielt modernitetsteori. Jeg undersøker elevens samtale om et komplekst kulturmøte i en senmoderne kontekst. Dette er en tematisk vinkling jeg ikke har observert i annen forskning om bildebøker, og jeg tror derfor prosjektet kan tilføre noe til det barnelitterære forskningsfeltet.

1.4 Oppgavens oppbygning

Jeg vil nå gi en kort presentasjon av de ulike delene av denne studien. Når det gjelder valget av teori har jeg tatt utgangspunkt i bildeboken, elevenes samtaler og temaet kulturmøter. Jeg begynner teorikapittelet med å ta for meg teori om kultur, og ser på ulike definisjoner og forståelser av begrepet. Videre presenterer jeg modernitetsteori, hvor Anthony Giddens og Willy Guneriusen er sentrale teoretikere. Til slutt i teoridelen rettes fokuset mot individualisme og kollektivism, og i denne delen benytter jeg meg av Harry Triandis sin bok *Individualism and collectivism* (1995). I metodedelen referer jeg til Skarets forståelse av resepsjonestetikk og utdyper hva som kjennetegner barns resepsjon av bildebøker. Jeg fokuserer videre på prosessen av innhenting av datamaterialet, før jeg legger fram søknadsprosessen til NSD, utvalget av informanter, gjennomføringen av de litterære samtalerne, og etiske valg og begrunnelser. Etter metodekapittelet gjennomfører jeg en litterær og tematisk analyse av bildeboken med fokus på kulturmøter og identitetsdanning. Deretter kommer analysen og drøftingen av elevenes samtaler. Innholdet i samtalerne er strukturert under fire kategorier. Disse kategoriene er valgt for å skape oversikt over datamaterialet og samle elevutsagnene i tematiske bolker. Til slutt i oppgaven gjennomfører jeg en overordnet og reflekterende drøfting av funnene mine.

1.5 Forklaring av relevante begreper

1.5.1 Kulturmøter

I problemstillingen min bruker jeg begrepet «kulturmøter». Dette begrepet finnes blant annet i Anne Skarets *Litterære kulturmøter* (2011). Hun forklarer begrepet som «et møte mellom litterære karakterer med ulik kulturell tilhørighet, der årsaken til møtet er én eller flere karakterers forflytninger fra et sted til et annet» (Skaret, 2011, s.11). Hun påpeker at det gjelder forflytninger som kan kobles til det Per Thomas Andersen kaller en `multikulturell romkategori`, som handler om å krysse grenser mellom forskjellige verdener. Forskjellige verdener forklarer han eksempelvis som ulike kulturer, nasjoner eller kontinenter (Andersen, referert i Skaret, 2011, s. 12). Jeg velger å ta utgangspunkt i denne definisjonen av «kulturmøter», men vil samtidig presisere hvordan jeg bruker begrepet i min oppgave. Selv om *Skylappjenta* tar for seg et møte mellom karakterer med ulik kulturell tilhørighet, er hovedfokuset rettet mot protagonisten sitt møte med en senmoderne kultur og hennes identitetsdanning i denne prosessen. Det rettes også fokus mot møtet mellom en ikke-vestlig familiekultur og en vestlig og senmoderne ungdomskultur. Min bruk av begrepet «kulturmøter» vil slik inkludere hovedkarakteren sitt møte med en fremmed kultur, kulturmøtet mellom de litterære karakterene og møtet mellom ulike kulturers holdninger og verdier.

1.5.2 Vestlig og ikke-vestlig

Skylappjenta tar som nevnt for seg et møte mellom ulike kulturer. Den ene kulturen representerer en vestlig ungdomskultur, mens den andre kulturen representerer en ikke-vestlig familiekultur. Den ikke-vestlige familiekulturen bærer preg av opprinnelse fra Asia eller Midtøsten. Forfatteren er selv norsk-pakistansk, og det kan derfor tenkes at familien til *Skylappjenta* skal være fra Pakistan. Kiil og Tønnessen refererer til dette landet i sin tekst om *Skylappjenta*, selv om ikke boken nevner Pakistan eksplisitt, men kun gir noen referanser. Chacha som er navnet på onkelen, betyr onkel på urdu, et språk som hovedsakelig blir brukt i Pakistan og i India. Ordet «Langtvekkistan» blir også nevnt i boken, men det kan referere til alle de syv «stan»-landene i Asia, og refererer derfor ikke kun til Pakistan. På grunn av at boken ikke eksplisitt nevner Pakistan, definerer heller ikke jeg *Skylappjenta*s kultur som pakistansk. Jeg trenger likevel å ta i bruk begreper og betegnelser. Jeg kunne brukt Asia, men utfordringen med dette er at jeg i teoridelen referer til kulturelle fenomener som også preger verdensdeler som Afrika og Sør-Amerika, og i resepsjonsanalysen refererer jeg til elevenes

familiebakgrunn som innbefatter flere kontinenter enn Asia. På grunn av dette, velger jeg å bruke betegnelsene vestlig og ikke-vestlig.

Norsk statistisk sentralbyrå har i lang tid benyttet seg av betegnelsene. De vestlige landene har vært Vest-Europa, Nord- Amerika og Oceania. Resten av verden har vært i kategorien ikke-vestlig. Rådgiver i SSB, Even Høydahl, hevder at betegnelsene kan framstå som generelle og kan slik være problematiske (Høydahl, 2008). Etter den kalde krigen, ble inndelingen av hvilke land som gikk under vestlig og ikke-vestlig endret, og det oppsto forvirring rundt hvilke land og verdensdeler betegnelsene gjaldt. Høydahl påpeker at motstandere av betegnelsene lenge har ment at de er misvisende på grunn av store interne forskjeller mellom landene i de to gruppene. I stedet for å dele verden inn i vestlig og ikke-vestlig, gikk statistisk sentralbyrå derfor i 2008 over til å gruppere innvandrere etter verdensdeler eller opprinnelsesland (Høydahl, 2008). Den nye inndelingen er fortsatt i to grupper, men er noe endret. Den første er EU/EØS- land, USA, Canada, Australia og New Zealand. Den andre gruppen består av Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania utenom Australia og New Zealand, og Europa utenom EU/EØS- land (Høydahl, 2008). Høydahl sier at: «Selve ordet ikke-vestlig, med en negasjon, gir inntrykk av en mangel eller et fravær av noe» (Høydahl, 2008, s. 67). De peker på at betegnelsene slik er belastet, og vestlig blir av flere oppfattet som bedre enn ikke- vestlig.

Jeg ser problematikken ved å bruke vestlig og ikke-vestlig, men som sagt må jeg benytte meg av betegnelser for å kommentere og analysere kulturmøtene i bildeboken. Jeg velger derfor å bruke dem i studien med avklaringen om at det ikke ligger noen verdimeessig bedømmelse i min bruk av disse betegnelsene. Oppgaven har ikke til hensikt å si noe om kvalitetsforskjeller mellom kulturer i vestlige og ikke-vestlige land. Betegnelsene er vide, og det kan virke generaliserende å si at noe er vestlig kultur og noe er ikke-vestlig. Jeg vektlegger derfor at det selvsagt forekommer kulturelle forskjeller, både innad i landene, og mellom de ulike landene som tilhører de vestlige og de ikke- vestlige delene av verden. Med denne avklaringen innbefatter studiens bruk av vestlig kultur, kulturelle tendenser som går igjen i vestlige land, og ikke-vestlig kultur brukes om holdninger og verdier som går igjen i ikke-vestlige land.

2.0 Teori

I denne oppgaven tar jeg først for meg begrepet kultur. Jeg vil forsøke å belyse kulturbegrepet, og se på ulike definisjoner og forståelser av det. Videre går jeg inn på migrasjonslitteratur og ser på hvordan denne typen litteratur kan fungere didaktisk i skolen. Fokuset vil deretter rettes mot modernitetsteori. Jeg vil se på hvordan framveksten av moderniteten har påvirket samfunn i vestlige deler av verden. Til slutt tar jeg for meg individualisme og kollektivism, og ser på hvordan en kollektivistisk eller en individualistisk tankegang påvirker menneskers holdninger og verdier.

2.1 Kultur

Kultur er et svært sentralt begrep innenfor det flerkulturelle feltet. Tone Horntvedt peker på at det finnes mange definisjoner og forståelse av kulturbegrepet. Det er derfor en utfordring å forstå hva som egentlig legges i det (Horntvedt, 2012, 238). Thomas Hylland Eriksen hevder at kultur er et av de mest omdiskuterte begrepene innfor feltet samfunnsfag. Det er vanskelig å gi en god definisjon av det, men samtidig trenger en begrepet for å forklare forholdet mellom mennesker i et samfunn (Eriksen, 2002, s. 60). Ordet kultur er opprinnelig fra latin, og betyr «å dyrke». Kultur blir slik sagt å være noe som blir dyrket fram eller formet av mennesker. Kultur står ofte i kontrast til natur, som blir sett på som noe naturlig og ustyrlig (Horntvedt, 2012, s. 239).

En tidlig definisjon av kulturbegrepet er Edward Burnett Tylors definisjon fra 1871: «Kultur er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn» (Tylor, referert i Schackt, 2018). Et viktig poeng i denne definisjonen er, ifølge Thomas Hylland Eriksen og Torunn Sajjad, at forskjellene mellom menneskegrupper skyldtes behov for ulike ferdigheter. Mennesker lærte seg ferdigheter ut ifra hva samfunnet krevde av dem. Det sies derfor at kulturforskjeller ikke er medfødte, men tillærte. De sier: «På et generelt plan kan vi si at alt som er lært er kulturelt, mens alt som er medfødt er naturlig» (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 35). Horntvedt hevder at kultur handler om regler for adferdsmønstre, kommunikasjonsformer og verdier for samhandling innad i en gruppe (Horntvedt, 2012, s. 239).

Jeg vil nå presentere to andre definisjoner av begrepet kultur. Arne Martin Klausen hevder at kultur er: «de ideer, verdier, regler og normer som et menneske overtar fra den foregående generasjon og som man forsøker å bringe videre- oftest noe uforandret- til neste generasjon» (Klausen i Horntvedt, 2012, s. 239). Her blir kultur sett på som noe som blir ført videre til neste generasjon, og som virker stabiliserende i et samfunn. I et lite land som Norge kunne denne definisjonen vært holdbar, men Horntvedt hevder at den ikke inkluderer samfunn preget av integrering og med stor sosial og geografisk mobilitet (Horntvedt, 2012, s 239). Thomas Hylland Eriksens peker på en annen definisjon av kulturbegrepet som sier at: «[...]kultur er det som gjør kommunikasjon mulig; altså at kultur er de tankemønstrene, vanene og erfaringene som mennesker har felles og som gjør at vi forstår hverandre» (Eriksen, 2002, s. 60). Klausens forståelse av begrepet innebærer at kultur er noe som reproducerer produkter, mens Eriksens forståelse av begrepet innebærer at kultur er noe som skaper rammer for kommunikasjon. Eriksen påpeker at den første definisjonen setter fokus på at kultur er historisk forankret, og at tradisjonen slik er en sentral del av kulturen. Den andre definisjonen er konsentrert om nåtiden og mulighetene for kommunikasjon.

Hvordan en forstår kulturbegrepet er viktig for tanken om hvem som tilhører «vi» i et samfunn. Eriksen hevder at dersom felles historie er avgjørende for felles kultur, vil det bety at samtidens nordmenn har felles kultur med nordmenn som levde i fortiden. Er det derimot gjensidig kommunikasjon som er vesentlig, kan man si at samtidens nordmenn har mer til felles med barn av innvandrere som bor i nabolaget enn med norske historiske personer (Eriksen, 2002, s. 61). Klausens forståelse av kulturbegrepet kan forklares ved ordet *røtter*, fordi kulturen er preget av historie og trygghet. Eriksens forståelse av begrepet, kan beskrives med ordet *impuls*. Her dannes kulturen fortløpende og har fokus på framtiden og ikke på fortiden (2002, s. 61).

For å forstå begrepet kultur i et helhetlig perspektiv må det innbefatte både fortid og fremtid og valg og skjebne. Kulturen blir både overført og endret. Eriksen sier det slik: «Poenget er at kultur er *lært*, at den i større eller mindre grad blir *overført* samtidig som den forandrer seg, og at det er mer eller mindre systematiske *forskjeller* med hensyn til hva mennesker har lært, altså *kulturforskjeller*» (Eriksen, 2002, s. 61). Han mener at kultur både er knyttet til tradisjon og erfaringer, og at det er erfaringene som former oss. Han mener at det ikke finnes skarpe skiller mellom kulturer, men at alle mennesker både er kulturelt like og kulturelt forskjellige (2002, s. 61). Horntvedt peker på at media ofte framstiller norsk kultur som en fleksibel kultur

hvor individer har frihet til å utforme og konstruere egen identitet, mens andre etniske gruppers kultur ofte blir framstilt som reproduserende og lite mottakelig for endring. Media kan slik, ifølge Horntvedt, ha tendenser til å framstille norsk kultur i et framtidsperspektiv, og andre etniske gruppers kultur med fokus på røtter og tradisjon (Horntvedt, 2012, s. 240).

Eriksen og Sajjad hevder kulturbegrepet ofte brukes nokså synonymt med begrepet samfunn. De hevder at et samfunn kan defineres som et system av «roller, plikter og relasjoner mellom mennesker som er omfattende nok til at de fleste av innbyggerne får tilfredsstilt de fleste av sine behov der» (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 40). De mener kultur er de «tanker, kunnskaper og ferdigheter mennesket har tilegnet seg som medlemmer av et samfunn» (s. 40). Slik kan det være kulturell variasjon innenfor ett samfunn. Mennesker som er født og oppvokst i Norge har for eksempel ikke kun én norsk kultur, på samme måte som innvandrere som kommer til landet ikke har én felles kultur. Harry Triandis hevder at kulturer blandes når mennesker er i interaksjon med hverandre, for en deler og overfører blant annet holdninger, tro, normer og oppførsel til hverandre (Triandis, 1995, s. 4). Eriksen og Sajjad påpeker at det er viktig å sette fokus på at det er mennesker og ikke kulturer som møtes. Det er likevel ikke til å stikke under en stol at kulturforskjeller kan være årsak til misforståelser og konflikter, for mennesker som kommer til Norge fra andre steder kan ha andre skikker, moralkoder og kunnskaper enn det de møter i dette landet. Forfatterne stiller seg spørsmålet om en med økt kunnskap om andre kulturer kan få større forståelse. Det mener mennesker ikke trenger å bli lik hverandre for å forstå hverandre, men kan opparbeide seg kunnskap om hverandres kulturer. For å forstå fremmede kulturelle praksiser må man, ifølge Eriksen og Sajjad, forstå hvorfor praksisen er viktig for de det gjelder. Dette betyr ikke at en må si seg enig i den aktuelle skikken eller tankegangen, men at en forsøker å forstå. De mener en person for eksempel kan forstå grunnlaget for arrangert ekteskap uten å stå inne for praksisen selv (Eriksen & Sajjad, 2015).

En kulturell relativistisk holdning bygger på tankegangen om at alle samfunn har en indre logikk som ligger til grunn for ulike praksiser, og at en må ha kjennskap til denne logikken for å forstå de enkelte samfunnene (Horntvedt, 2012, s. 241). Horntvedt sier: «En kulturell relativistisk tilnærming innebærer at man for det første ser på ulike samfunn som kvalitativt forskjellige uten at dette fører til rangering av dem. For det andre innebærer denne tilnærmingen at mennesket alltid må forstås i en kulturell kontekst» (s. 241). Dersom en derimot forsøker å forstå andre menneskers kultur, kun ut ifra egen kulturell tankegang har man en etnosentrisk holdning. Horntvedt hevder at ved å ha en slik holdning bruker man sin egen tenkemåte som

målestokk for alle andre. Hun påpeker at faren ved etnosentrisme er tanken om at en selv har svaret på alt. En kan da miste av syne at det finnes andre normer og verdier enn ens egne (Horntvedt, 2012, s.230). En kulturrelativistisk holdning er nødvendig om en ønsker å forstå mennesker som tilhører andre kulturer enn en selv. Eriksen og Sajjad sier det slik: «Om det er et ønske om å ta innvandrere på alvor som mennesker, er det nødvendig å forsøke å forstå hva slags verden de lever i» (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 48).

Eriksen er noe kritisk til bruken av ordet «flerkulturell». En av årsakene til dette er at begrepet står i kontrast til begrepet «monokulturell» eller «énkulturell». Han mener det slik virker som et samfunn enten har én felles kultur eller flere kulturer. Skulle samfunnet vært monokulturelt og kun hatt én kultur, måtte alle innbyggerne vært kulturelt like. Han hevder at en slik påstand om at etniske nordmenn er kulturelt like, og slik har samme verdier og livsstil, ville vært svært forenklet og feilaktig (Eriksen, 2002, s. 31). Mennesker i et samfunn kan altså være kulturelt ulike selv om en har samme nasjonalitet eller etnisk opprinnelse. Han hevder at forskjeller mellom nordmenn i flere sammenhenger kan være like store som forskjeller mellom nordmenn og innvandrere. Dette er på tross av at mange nordmenn har felles referanser som ikke nødvendigvis deles med innvandrere. Denne tanken kan knyttes til begrepene *røtter* og *impuls* som jeg tidligere nevnte. Selv om nordmenn har like historiske røtter, kan en nordmann ha mer til felles med en andregenerasjons innvandrere, selv om de ikke deler samme forhistorie. Ved å forklare kulturbegrepet ved ordet *impuls* rettes det fokus mot at kulturen kan dannes fortløpende uavhengig av fortiden (Eriksen, 2002, s. 61).

I *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet* (2009) løfter Torill Strand fram hvordan minoritets elever møter norske kulturer på ulike måter, og ser på hvordan en kan jobbe med litteratur i klasserommet. Hun sier «Mens noen gjør alt for å bli mest mulig ”norske”, har andre tilsynelatende ikke behov for å definere seg, verken med bindestreksidentitet eller på en annen måte. Atter andre markerer sine valg av tilhørighet ved å bære et hodeplagg som signaliserer en religiøs tilknytning, eller ved å veksle mellom språk (kodeveksling)» (Strand, 2009, s. 7). Hun mener i likhet med Eriksen at elever med annen kulturell bakgrunn ikke kan settes i samme kulturelle bås, på samme måte som heller ikke alle «etnisk norske» kan settes i en bås (s. 7). Elever opplever møtet med norske holdninger, verdier og tankesett svært individuelt.

2.2 Migrasjonslitteratur i klasserommet

Strand refererer til Reidun Aambø som hevder at lesing av litteratur i skolen skaper en god mulighet for å se enkeltindivider og unngå generaliseringer (Strand, 2009, s. 201). Aambø hevder videre at litteraturen kan gi svar på enkelte spørsmål, hjelpe oss å formulere tanker og følelser, gi oss nye inntrykk eller bekrefte egne holdninger (Strand, 2009, s. 12). Bøker som løfter fram utfordringer mange multikulturelle elever erfarer i integreringsprosessen, kan lede til personlig utvikling for de det gjelder, men også øke den kulturelle forståelsen til de elevene som tilhører majoritetskulturen. Strand hevder at en bruker litteratur i eget identitetsarbeid når en bruker litteraturen for å finne seg selv, finne tanker og holdninger som en kjenner seg igjen i, eller når en blir kjent med andre måter å forholde seg til omverdenen på (s. 12). Hun forklarer begrepet migrasjonslitteratur som «litteratur som tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser. Det er tekster som ofte forteller om identitetsutvikling og globalisering i dag» (s. 9.)

Det finnes flere betegnelser på litteratur som omhandler minoritetskulturer. Åsmund Hennig påpeker at flerkulturell litteratur er et alternativt begrep til migrasjonslitteratur. Han sier: «Begrepet flerkulturell eller multikulturell litteratur retter blant annet oppmerksomheten mot hvordan migrasjon fører til større mangfold i samfunnet, og mot hvordan dette mangfoldet både avstedkommer og krever nye former for fortellinger» (Hennig, 2017, s. 101). Han påpeker at flerkulturell litteratur kan fremme empati for mennesker fra ukjente kulturer ved at leseren reflekterer rundt deres livsbetingelser (Hennig, 2017, s. 103). Jeg mener Skylappjenta ligger nærmere definisjonen av migrasjonslitteratur fordi boken retter mer fokus mot utfordringer ved kulturmøter enn på mangfold og integrering. Bildeboken kan sies å vise hvordan integreringen av Skylappjentas familie ikke har fungert på en god måte. Som nevnt innledningsvis er hovedkarakteren skjernet og separert fra samfunnet, og hun og familien framstår derfor som segregerte. Segregering handler, ifølge Horntvedt, om at befolkningsgrupper holdes avskilt i et land eller i et område. Det kan være noe mennesker velger selv, eller være noe påtvunget (Horntvedt, 2012, s. 250).

Ved bruk av migrasjonslitteratur i skolen må en alltid tenke gjennom hvordan et problemfokus vil fungere i det enkelte felleskapet. Aambø, referert i Strand, mener en må være bevisst på at litterære tekster både argumenterer eksplisitt og implisitt for verdisyn og menneskesyn, verdier og normer. Hun peker på at noen tekster kan virke forvirrende, fremmede og gå på tvers av verdisynene som finnes i elevenes hjem (Strand, 2009, s. 201).

Tekster som er kritiske til kulturer som elevene har bakgrunn fra, kan enten føre til større forståelse eller større avstand. En må være varsom i lesingen av slike bøker og i samtalen om dem. Aambø hevder at tekster som dette enten kan hjelpe elever å reflektere rundt egne tanker og opplevelser, eller stemple elever som identifiserer seg med en kultur som blir kritisk framstilt (Aambø i Strand, 2009, s. 200). *Skylappjenta* er en bildebok som formidler og balanserer ulike verdisyn og holdninger, og det Aambø sier er derfor relevant i denne sammenheng. Hennig peker på at tekster som skal brukes i skolen burde presentere et stort omfang av mennesker med ulike karakteristikk. Han mener det er viktig at tekstene gir et sannferdig inntrykk av ulike kulturer, ved å unngå overforenklinger (Hennig, 2017, s. 102). Harald Nordberg peker på at det i en bildebok ofte er lite plass. Han sier at: «For teksten vil det være vanskelig å bruke tid og plass på flere grundige personschildringer ut over hovedkarakteren» (Nordberg, 2001, s. 66). Ved at en bildebok ofte er kortere enn andre bøker og både består av ord og bilder, kan det framstå enkelte overforenklinger, noe leseren bør være bevisst på.

Strand hevder at i mye av migrasjonslitteraturen som har kommet de siste 15 årene framstår mange av romanfigurene som ofre. De framstår samtidig som helter ved å gjøre opprør og ikke lenger finne seg i det begrensede kjønnsrollemønsteret som forventes av dem. Mange av fortellingene er personlige historier fra jenter som har protestert eller rømt fra undertrykkende forhold i familien. I teksten *Norsk migrasjonslitteratur* (2003) påpeker Jørgen Sejersted at konflikter omkring arrangert ekteskap ofte finner sted i migrasjonslitteraturen (Sejersted, 2003, s. 87). Denne tematikken kan også sies å komme til syne i *Skylappjenta* ved at familien innledningsvis fraråder henne å ha kontakt med det motsatte kjønn, og vil sende henne bort for å hindre en kjærlighetsrelasjon til en mann de ikke har godkjent.

2.3 Modernitetsteori

«Hvad skal man gøre? Hvordan skal man handle? Hvem skal man være? Det er de centrale spørgsmål for enhver, der lever i moderniteten» (Giddens, 1996, s. 88).

I denne delen av teorikapittelet vil jeg legge fram modernitetsteori. Teorien belyser hvordan samfunn i Europa siden 1700-tallet har blitt formet av blant annet opplysningstanker, industrialisering og urbanisering, noe som har påvirket menneskers syn på identitet, verdier og holdninger. Jeg vil ha fokus på hvilken betydning modernitet har hatt for utviklingen av

kulturer i vestlige samfunn, og vil spesielt fokusere på modernitetsteoriens tanker om enkeltindividets identitet. Teoriene jeg benytter meg av har et vestlig perspektiv. Willy Gunerriussen, som har skrevet boken *Å forstå det moderne*, vektlegger at det var Europa og deler av Nord-Amerika som var det historiske utgangspunktet for fremveksten av det moderne. Europa var startpunktet for kapitalistisk utvikling og den industrielle revolusjonen, og for tanker om individuell frihet og selvrealisering. Andre verdensdeler har selvsagt hatt innflytelse og vært til inspirasjon for fremveksten av moderne samfunn, og Guneriusen peker på at det finnes andre veier til det moderne som ikke har opprinnelse i Europa (Guneriusen, 1999, s. 16).

2.3.1 Framveksten av det moderne

Anthony Giddens sier at modernitet og sosiologi har en nær kobling. Han peker på at moderniteten kan forklares på ulike nivå, men han sier at vi forenklet kan forklare moderniteten slik: «Modernitet refererer til de sociale livs- og organisationsformer, der voksende frem i Europa omkring 17. århundrede og fremefter, og som efterfølgende blev mere eller mindre verdensomspændende i deres betydning» (Giddens, 1994, s. 9). Guneriusen problematiserer det faktum at ett perspektiv ved fremveksten av moderniteten blir vektlagt framfor andre innen samfunnsvitenskapen i dag. Han peker på fire visjoner eller forestillinger om det moderne. Han sier: «[J]eg tror at en viss fortrolighet med de klassiske visjonene er en nødvendig betingelse for å forstå det moderne i sitt fulle mangfold, og dermed også forstå vår egen samtid» (Guneriusen, 1999, s. 13). For å gi et bakteppe om framveksten av det moderne vil jeg gå inn på de fire perspektivene eller retningene som Guneriusen klassifiserer. Det er to retninger som kalles for rasjonelle, og kan sies å ligge tett opp til opplysningstenkningen. Disse retningene hevder at moderne mennesker blir opplyste og rasjonelle, og at frihet fra det tradisjonelle samfunnet og fortiden er viktig og nødvendig. Her vektlegges et individualistisk syn og et kollektivistisk syn (s. 35). De rasjonelle perspektivene ble møtt med reaksjoner fra intellektuelle teoretikere med en konservativ og aristokratisk tankegang. De delte ikke samme syn som de rasjonelle teoretikerne når det gjaldt frihet, men så på frigjøring som oppløsning av viktige autoritetsforhold og nødvendige fellesskap. Denne retningen kalles en ikke-rasjonell forestilling av det moderne, og kan også deles i en kollektivistisk retning og en individualistisk retning (s. 36). De rasjonelle retningene kalles for «klassiske», og de fører videre rasjonalistiske opplysningstanker. De ikke-rasjonelle retningene kalles for «romantiske» og de vektlegger før-rasjonelle eller irrasjonelle sider ved menneskets handling og personlighet (s. 38).

Møtene med det moderne viser altså fire forestillinger om det moderne. Det ene rasjonelle perspektivet kalles rasjonelle fellesskap og vektlegger at et samfunn krever vitenskapelige institusjoner og fellesskap som står overfor samfunnets individuelle aktører. Disse tankene er sentrale i kommunismen. Det andre rasjonelle perspektivet kalles rasjonelle individer og det vektlegger at samfunnet hovedsakelig trenger «opplyste individer» som er frigjort fra tradisjoner og kuende fellesskap. Denne retningen preger liberalismen og utilitarismen (Guneriussen, 1999, s. 39). Når det gjelder de ikke- rasjonelle perspektivene kalles det ene perspektivet for emosjonelle fellesskap, og denne ikke-individualistiske romantiske retningen vektlegger viktigheten av fellesskap i ulike hovedgrupper. Disse tankene er blant annet sentrale i konservatismen, nazismen og kommunitarismen (s. 40). Sistnevnte vektlegger at sosialt og kulturelt integrerte lokalmiljøer bør være den grunnleggende enheten i samfunnet (Thorsen, 2019). Det andre ikke-rasjonelle perspektivet kalles ekspressiv individualisme, og i denne retningen verdsettes autentisk selvutfoldelse preget av følelser og behov, og retningen vektlegger at all kollektivismen bør forkastes. Tankene innen dette perspektivet preger blant annet surrealismen og bohémkulturen (Guneriussen, 1999, s. 41).

Guneriussen peker på at flere av de klassiske bevegelsene ikke kun kan plasseres under en av de fire retningene, men at flere av teoretikerne har ulike idéer og teorier. Han mener likevel at oversikten ovenfor kan vise flere av spenningene som har preget den teoretiske diskursen om det moderne (Guneriussen, 1999, s. 43). Han påpeker at enkelte av perspektivene til tider oppnår en større status. Innen samfunnsvitenskap, har det ifølge Guneriussen, vært vanlig å identifisere og assosiere modernitet med det rasjonelle, mens ikke-rasjonelle perspektiver har blitt framstilt som antimoderne. Han hevder at det rasjonelle og individualistiske perspektivet på det moderne har en høy status, og det er slik modernitet ofte blir forstått i vestlige og moderne samfunn i dag. Med dette bakteppe som viser spenninger i fremveksten av det moderne, vil jeg i den videre utgreiingen av moderniteten vektlegge denne rasjonelle og individuelle retningen som ofte forstås som det moderne i dag.

2.3.2 Overgang fra tradisjon til modernitet

Moderniteten hadde altså sin begynnelse i Europa på 1700-tallet og blir brukt som benevnelse på livsformer og organisasjonsformer som oppstod på denne tiden. Giddens mener at modernitet må forstås på et institusjonelt nivå, og påpeker at forandringer som institusjoner bringer med seg, får betydning for menneskenes tilværelse (Giddens, 1996, s. 9). Han hevder

at vi i dag lever i det som kalles høymoderniteten eller senmoderniteten (s. 11). Ifølge Halvor Hauske, er refleksivitet et viktig og sentralt begrep i Giddens sin forklaring av moderniteten. Fauske sier refleksivitet kan forstås som «en egenskap ved all handling, og som består i å forholde seg til begrunnelsene for handlingene» (Fauske, 1998, s. 20). Han påpeker at modernitetens refleksivitet tar utgangspunkt i denne forståelsen, men retter spesielt fokus mot at sosiale praksiser stadig må evalueres og endres ut ifra tilgjengelig kunnskap om betingelsene for de enkelte praksisene (Fauske, 1998, s. 20). Det vil med andre ord si at refleksiviteten i denne sammenhengen handler om at begrunnelser for handlinger og praksiser stadig må evalueres når ny kunnskap blir tilgjengelig. Denne tanken kan sies å bryte med tradisjonell tenkning.

Giddens hevder at det i moderniteten nettopp ligger en kontrast til tradisjonen (Giddens, 1994, s. 38). Det sosiale livet som var preget av rutiner hadde sin begrunnelse i tradisjonen. En baserte altså handlinger og valg på hva som tidligere hadde blitt gjort. Som nevnt blir sosiale praksiser i moderniteten revidert når nyere kunnskap og informasjon blir tilgjengelig. Det rettes fokus mot å alltid åpne for ny informasjon og revidere den utdaterte kunnskapen. Fauske sier at kunnskap tradisjonelt var ensbetydende med å vite noe sikkert. Han mener denne tankegangen ikke finnes i moderniteten, for en påstand kan stemme for en tid, men bare fram til det kommer ny informasjon (Fauske, 1998, s. 18). I tradisjonelle kulturer fikk symboler verdi fordi de bar med seg tidligere generasjoners erfaring, og slik æret fortiden. Ved framveksten av moderniteten kan en si at forbindelsen med fortiden har blitt svekket. Nå er det ikke godt nok å holde på en sosial orden eller handling på bakgrunn av tradisjonen. Handlinger må stadig rettferdiggjøres og begrunnes ut ifra oppdatert vitenskap og kunnskap (Giddens, 1994, s. 38-39).

I moderne samfunn som blir mer og mer globalisert, blir mennesker møtt med en mengde valg. I tradisjonssamfunnet var det ytre forhold og tradisjon som i hovedsak avgjorde menneskets identitet. Da var tanker knyttet til sosial status, slektskap og kjønn nokså forutbestemt (Giddens, 1996, s. 93). I framveksten av det moderne samfunnet oppsto det et brudd med denne tankegangen, og nå ble identiteten noe det enkelte mennesket selv var ansvarlig for. Giddens hevder at individers oppdagelse av egen identitet er et refleksivt prosjekt som har vokst fram i moderniteten. Han sier: «En person må finne sin identitet blandt de strategier og muligheter, der gives af abstrakte systemer (Giddens, 1994, s. 108). Selvets refleksive prosjekt handler om å opprettholde sammenheng, men til enhver tid revidere eller

endre sine biografiske fortellinger. Individets refleksive prosjekt finner sted i en kontekst som er preget av mange valgmuligheter (Giddens, 1996, s 14). Denne tematikken kommer til syne i *Skylappjenta*, ved at hun i identitetsprosessen erfarer at hun har flere valgmuligheter. Hun kan velge å bli værende i den tradisjonelle familiekulturen eller velge å bryte med denne kulturens holdninger og verdier og bli en del av det senmoderne samfunnet.

Dess mer tradisjonen mister sin plass, og dagliglivet omorganiseres på grunn av den tette koblingen mellom det globale og det lokale, dess flere valg stilles individer ovenfor i hverdagen og i livet generelt. I bildeboken kommer det fram at Skylappjenta blir kjent med samtidskulturen gjennom Tv-skjermen. Når hun senere blir sendt ut i den virkelige verden må hun finne ut hvem hun ønsker å være, og hennes refleksive prosjekt kan sies å finne sted. I den moderne verden tvinges alle individ til å ta egne valg når det kommer til livsstil. Giddens mener at livsstil blant annet handler om forbruk, avgjørelser og handlinger som både gjelder mennesker med små materielle goder og store materielle goder (Giddens, 1996, s. 15). Han sier: «Refleksivt organisert livsplanlægning bliver et centralt træk ved struktureringen af selvidentiteten, hvilket normalt forudsætter, at man overvejer risici, som er filtrerede gennem kontakten med ekspertviden» (s. 14). Her peker Giddens på at hvert individ selv må planlegge sitt liv og skape sin selvidentitet. Som tidligere nevnt kan en ikke lenger støtte seg til tradisjonelle praksiser, men må ta egne valg basert på kunnskap fra eksperter på ulike områder av samfunnet, og en må stadig forholde seg til ulike former for risiko. Det å gjentatte ganger ta egne valg når det kommer til livsstil er noe som er med å forme selvidentiteten (s.14).

Giddens vektlegger ofte begrepet ontologisk sikkerhet. Dette begrepet handler om vår ubevisste forståelse av oss selv og verden. Begrepet innbefatter tanker om livet og eksistensen. Dersom en kjenner seg ontologisk sikker vil man ubevisst ha svarene på eksistensielle spørsmål. Giddens refererer til Kierkegaard som hevder at angst kan komme ved menneskets frihet. Han påpeker også at frihet ikke er et naturlig karaktertrekk ved mennesket, men at det kommer av en tilegnelse av en ontologisk forståelse av egen identitet og den ytre verden (Kierkegaard i Giddens, 1994, s. 62). Giddens peker på at selvidentiteten er selvet som refleksivt blir forstått av seg selv basert på biografien en konstruerer. Det handler ikke om trekk eller egenskaper ved en person, men fortellingen individet forteller om seg selv til seg selv. Han sier at eksistensielle spørsmål knyttet til selvidentiteten henger sammen med denne biografien (Giddens, 1996, s. 71). Når Skylappjenta får et møte med en

annen kultur med andre holdninger og verdier tvinges hun til å stille seg spørsmål om selvidentitet og står ovenfor valget om å endre sin konstruerte biografi.

Menneskelige tillitsrelasjoner har i det moderne samfunnet blitt mer løsrevet fra ytre bånd. Den `tvangsmessige` bindingen til familien og lokalsamfunnet, har slik blitt svekket. Kaspersen legger fram Giddens tanker om at det moderne samfunnet er preget av en individualiseringsprosess, hvor alle enkeltindivid selv må arbeide for tillit i sine sosiale relasjoner. I mer tradisjonelle samfunn hadde individet et sikkerhetsnett som i hovedsak bestod av relasjoner innen familie og slekt. I det senmoderne samfunnet ligger byrden derimot hovedsakelig på det enkelte individ, og en må selv skaffe seg de tillitsrelasjonene som er nødvendige for ens egen utvikling (Kaspersen, 2001, s.153). Kaspersen påpeker at individene i det senmoderne samfunnet må skape sin egen identitet og sitt eget liv (s. 156).

Giddens vektlegger framveksten av det «rene forhold». Han hevder at det er slik personlige relasjoner fungerer i moderniteten. Han forklarer et rent forhold som en relasjon hvor eksterne kriterier og bindinger er oppløst og irrelevante. Det rene forholdet opprettholdes kun på bakgrunn av fordeler relasjonen kan gi. Tilliten i relasjonen har ikke sin forankring i ulike kriterier som slektsbånd, tradisjonelle bånd eller sosiale forpliktelser (Giddens, 1996, s. 15). Forholdet Skylappjenta innleder med karakteren Normann kan sies å være et eksempel på et rent forhold, altså et forhold uten tradisjonelle bånd eller sosiale forpliktelser. Slike forhold uten noen bindinger krever forpliktelse og tillit fra begge partene, og behovet for nærhet er en viktig del av det rene forholdet.

Giddens hevder at overganger i individers liv krever psykologisk reorganisering, og i tradisjonelle samfunn har det ofte blitt gjennomført ritualer i sammenheng med viktige overganger. Ungdommers overgang til voksenlivet har spesielt vært preget av overvåking. Her skiller moderniteten seg fra de tradisjonelle samfunnene ved at ungdommer ofte får utforske og finne egne grenser (Giddens, 1996, s. 46). Denne tendensen kan observeres i *Skylappjenta* ved at hun som tilhører en kultur med tradisjonelle holdninger blir overvåket i utforskningsstadiet, mens andre jevnaldrende i det moderne samfunnet ikke blir det. Noe annet som skiller det moderne samfunnet fra det tradisjonelle, er at sosialiseringen i moderne tid i preges mer av råd fra eksperter, enn overleveringer fra generasjon til generasjon. Råd fra nære relasjoner har ikke lenger samme tyngde, som råd fra sakkjendige på et område. Det nære og beskyttende tradisjonelle samfunnet erstattes av større og mer upersonlige

organisasjoner (Giddens, 1996, s. 47). Ifølge Giddens, hadde mennesker i premoderne samfunn mer kontroll på hvilken påvirkning de ble utsatt for, mens i det moderne samfunnet befinner mye av denne kontrollen seg hos ytre krefter. Han hevder likevel at individer i flere tradisjonelle samfunn var mer maktesløse enn individer i moderne samfunn. Menneskene levde ofte i mindre samfunn, og enkeltindivider hadde sjelden makt til å fronte nye ideer eller være uenig i sosiale retningslinjer. Familie- og slektsrelasjoner var ofte preget av at enkelte autoritetspersoner styrte og det var lite fokus på individuelle ønsker og valg (Giddens, 1996, s. 224). Guneriussen peker på at moderniteten har gitt mennesker flere valgmuligheter enn noen gang. En tvinges til stadige valg og valgfriheten har blitt noe av det viktigste i moderniteten. Han sier: «En livsform uten alternativer og valgmuligheter på alle områder synes å være selve skrekkvisjonen for moderne mennesker» (Guneriussen, 1999, s. 11).

2.3.3 Frihetsbegrepet

Arne Vetlesen og Thomas Eriksen hevder at frihet er et ledemotiv i historien til moderniteten. De refererer blant annet til frihet fra føydal og religiøs undertrykkelse, ytringsfrihet, religionsfrihet, frihet fra faste kjønnsroller og frihet fra ideologisk ensretting (Eriksen & Vetlesen, 2007, s. 11). Fokuset på en form for frigjørende politikk som kalles for *Emancipatorisk politikk* har blitt et forsøk på å bryte med alle instanser som kan ha en negativ innvirkning på individets frihet, da spesielt tradisjonens- og religionens påvirkning. Politikken kjemper for å fremme menneskets autonomi, som i hovedsak handler om selvstyre, det å ta egne valg, og ikke la seg styre av andres kontroll (Lukes, 2006, s. 55). Giddens referert i Kaspersen, mener at autonomien er svært viktig for individets frihet (Kaspersen, 2001, s. 157).

Eriksen og Vetlesen peker på at det finnes ulik forståelse av begrepet frihet, men mener det som er viktigst i dag er den individuelle valgfriheten (Eriksen & Vetlesen, 2007, s. 11). Isaiah Berlin, referert i Eriksen og Vetlesen, har lagt fram to syn på frihet som betegnes som «negativ» og «positiv» frihet. «Negativ» frihet sier at: «å være fri vil si å ikke være utsatt for innblanding fra andre. Jo større området for slik ikke-innblanding er, desto større er min frihet» (Eriksen & Vetlesen, 2007, s. 19). De som forsvarer denne tanken om frihet er tydelige på at individers frie handlinger må begrenses gjennom lover. Dette er fordi ulike individers aktiviteter ikke nødvendigvis samstemmer med hverandre, og på grunn av verdier som rettferdighet og beskyttelse, må en begrense friheten i et samfunn. Den «positive» friheten handler, ifølge Berlin, om «et ønske hos individet om å være sin egen herre, om å leve et liv

der alle beslutningene kun avhenger av meg selv, slik at jeg bestemmer kursen suverent, uten at krefter utenfor meg utøver noen innflytelse» (Eriksen og Vetlesen, 2007, s. 21). Ifølge Berlin, referert i Eriksen og Vetlesen, kan tilhengere av «positiv» frihet ende opp med å tenke at noen har større innsikt i hva som er riktig eller autentisk enn andre. Han påpeker at faren ved den «positive» friheten ligger i denne tankegangen. Eriksen og Vetlesen sier: «Kort sagt, i det øyeblikk noen tror seg å vite bedre enn andre hva som er best for dem, så fødes risikoen for at de som vet best, begynner å påvirke, presse og tvinge de andre til å gjøre bestemte ting- med henvisning til at det som gjøres med dem, er til deres eget beste og i samsvar med deres «sanne» selv og «objektive» interesser» (s. 22). En «positiv» frihet kan få destruktive konsekvenser, noe en kan se gjennom historiske erfaringer med totalitære regimer (s. 22). Med dette bakteppe påpeker Eriksen og Vetlesen at det i dag ikke lenger er en konkurranse mellom de to frihetsbegrepene, fordi «negativ» frihet har blitt den gjennomgående og sentrale tanken om hva frihet er.

Som tidligere nevnt er det moderne samfunnet preget av individualisering. Eriksen og Vetlesen hevder at dette er sentralt når det kommer til tanken om frihet og moral. De peker på at «Frihet er knyttet til idéer om, og forventninger til, selvrealisering» (Eriksen & Vetlesen, 2007, s. 24). De hevder at individer i dag står ovenfor et press om å skulle realisere alle sine evner og interesser, og at samfunnet favoriserer en forståelse av frihetsbegrepet som gjør at individets verdi er avhengig av prestasjon (s. 25). De hevder at frihet også må kunne inkludere valget om å blant annet velge vekk karrierepress og være hjemmeværende, uten at en skal bli sett på som mislykket eller undertrykt. Forfatterne påpeker at mange innvandrerkvinner ofte møter et krav om frihet, uten at det tas hensyn til deres livsverden. I mange kulturer settes andre verdier høyere enn den individuelle friheten. Eriksen og Vetlesen peker på at retten til å bestemme over sin livssituasjon også må inkludere valget om trygghet framfor prestasjon. Et valg er ikke fritt hvis en må ta det valget som forventes (s.16-17).

2.4 Kollektivism og individualisme

I tillegg til at *Skylappjenta* tar opp tanker relatert til moderniteten, kommer også andre sider ved kulturmøtene til syne i boken. Det er tydelig at kulturene som er framstilt har trekk av individualisme og kollektivism. Disse begrepene har sammenheng med modernitetsteorien, fordi moderne samfunn, ifølge Harry Triandis, har mange individualistiske trekk, mens tradisjonelle samfunn ofte er preget av kollektivistiske trekk. Triandis har skrevet boken

Individualism & collectivism (1995), og påpeker at kollektivism kan defineres som et sosialt mønster bestående av tett- knyttede individer som ser på seg selv som en del av et større fellesskap. Individer i et kollektivistisk samfunn setter ofte fellesskapets mål framfor sine egne individuelle ønsker (Triandis, 1995, s. 2). Individualisme kan, ifølge Triandis, defineres som et sosialt mønster bestående av løst sammensatte individer som ser seg selv som uavhengige. Mennesker med en individualistisk tankegang setter ofte egne behov, preferanser og mål framfor fellesskapets, og fokus på individenes autonomi er en viktig del av individualisme (s. 2).

Triandis hevder at fordelene ved kollektivism er størst i de samfunnene eller i de sammenhengene hvor en har lite ressurser, og er minst i de samfunnene der ressursene og mulighetene er større (Triandis, 1995, s. 82). Han påpeker at vestlige samfunn preget av urbanisering har flere trekk fra individualisme enn samfunn som er mer rurale (s. 60). Selv om et samfunn kan være preget av en kollektivistisk kultur, trenger selvsagt ikke alle individene å være kollektivistiske, og det samme gjelder samfunn preget av individualisme. Triandis vektlegger at mennesker som tilhører en individualistisk kultur, men har like holdninger og verdier som kollektivister kan sies å være *allocentric*. Mennesker som derimot tilhører en kollektivistisk kultur, men tenker og oppfører seg som individualister kalles *idiocentric* (s. 5).

Ifølge Triandis, er en av kulturer sine viktigste aspekter det som kalles *unstated assumptions* (Triandis, 1995, s. 4). Dette kan forklares som ikke-formulerte eller implisitte antagelser, der ens tanker om virkeligheten tar utgangspunkt i kulturelle antagelser. Individer i kollektivistiske kulturer bygger sine liv på antagelsen om at mennesker er bundet sammen i tette grupper av gjensidig avhengige individer. I individualistiske kulturer bygger en derimot på antagelsen om at mennesker er uavhengige individer, ulike og mer distansert fra den gruppen de tilhører. Fordi antagelsene knyttet til en kultur er selvsagte for en, tenker en ofte ikke over antagelsene før det oppstår møter med mennesker tilhørende andre kulturer. En kan da se at antagelsene ikke er universelle eller selvsagte for alle mennesker. I *Skylappjenta* kan en se eksempel på hvordan valg og handlinger trolig baseres på *unstated assumptions*. Skylappjentas familie kan sies å handle ut fra den kulturelle antagelsen om at unge jenter bør vernes mot samtidens umoralske holdninger og antagelsen om at de bør følge kulturens tanker angående ekteskap og kjærlighetsrelasjoner.

Enhver kultur, uavhengig om den er preget av individualisme eller kollektivism, har det som kalles *ingroups*. Triandis sier at: «Ingroups are groups of individuals about whose welfare a person is concerned, with whom that person is willing to cooperate without demanding equitable returns, and separation from whom leads to anxiety» (Triandis, 1995, s. 9). *Ingroups* er altså den gruppen eller det fellesskapet et individ har nær tilknytning til. Individene i gruppen har ofte mange likheter og felles holdninger. Familien er ofte denne «nære» gruppen, men dette avhenger av kulturen. Det kan også være venner, kollegaer, politiske partier, religiøse grupper eller andre fellesskap. Triandis peker på at individer som tilhører samme gruppe ofte føler at de har rett til å involvere seg de andre medlemmenes saker og irettesette hverandre (s. 9). Denne tankegangen kan blant annet observeres i *Skylappjenta* ved at hun blir utsatt for familiens innblanding når det kommer til hennes utforsking av den moderne ungdomskulturen. Det finnes også *outgroups*, og her er menneskene som ikke er del av den «nære» gruppen. Det kan være fordi en ikke deler samme verdigrunnlag og forståelse som menneskene som tilhører den «nære» gruppen. I flere kollektivistiske kulturer kan medlemmer av *ingroups* risikere å bli kastet ut dersom en gjør skam på familien. Triandis påpeker at *Crimes of honor* er en praksis som kan forekomme. Dette innebærer at en overordnet i familien velger å henrette en datter eller en søster hvis personen har skadet og vanæret familiens rykte, for eksempel ved å ha seksuelle relasjoner før ekteskapet.

Som nevnt innledningsvis i dette underkapittelet påpeker Triandis at det finnes likheter mellom «det moderne» og individualisme. Jeg har også tidligere lagt fram Guneriussens tanker om at moderniteten har fokus på det rasjonelle og det individualistiske. Triandis refererer til forskeren Yang som har gjennomført en undersøkelse hvor han identifiserer tjue kjennetegn ved moderne samfunn, der det viser seg at tolv av kjennetegnene overlapper med individualisme (Triandis, 1995, s. 82). En av likhetene handler om viktigheten av å ta egne valg. I en individualistisk kultur er det ofte vanlig å prioritere egne ønsker fremfor fellesskapets ønsker, mens i en kollektivistisk kultur derimot er det vanlig å gjøre det som fellesskapet eller den «nære gruppen» forventer av en. Triandis sier: «Such individuals enjoy doing what is «right» from the perspective of the collective» (Triandis, 1995, s. 11).

Denne tematikken kan også observeres når det gjelder forhold og ekteskap. I et individualistisk samfunn, er ekteskap noe som kobler to mennesker, men i et kollektivistisk samfunn er det noe som kobler to familier (Unstad, 2011). Triandis løfter fram at å opprettholde harmoni innad i familien, er viktigere enn å ha fokus på egne ønsker. På grunn

av at to familier kobles så tett er det i kollektivistiske kulturer vanlig med arrangert ekteskap for å sikre en god ektefelle med en god familie. I en vestlig kultur preget av modernitet og individualisme, er autonomi en viktig tanke. Av denne grunn er fenomenet arrangert ekteskap noe som kan sies å oppfattes som brudd på selvbestemmelsen, og gjør det til en vanskelig praksis å forstå. Sissel Østberg har skrevet boken *Muslim i Norge* (2003) hvor hun legger fram sin forskning blant annengenerasjons pakistanere i Norge.

Når det gjelder temaene forlovelse og ekteskap er alle ungdommene i Østbergs materiale tilhengere av arrangert ekteskap, med forbehold om at de får være med å bestemme selv. Det at foreldrene er med å arrangere ekteskapet kan være en uvant tanke for mange tilhørende vestlige kulturer, men denne ekteskapsformen har lenge vært den mest utbredte i verden. (Bredal, I Østberg s. 183.) Østberg påpeker at realiteten av hvor vanlig det er på verdensbasis burde gjøre at praksisen blir møtt med ydmykhet og forståelse (Østberg, 2003). Individualister analyserer ofte sine forhold, og ser på ulemper og fordeler ved å pleie disse forholdene, og tar valg som er mest hensiktsmessige for en selv. Kollektivist derimot vedlikeholder oftere etablerte forhold og relasjoner selv om de ikke får utbytte av det (Triandis, 1995, s. 12). Når det gjelder moderne samfunn preget av individualisme, peker Guneriussen på at tilgangen til- og nødvendigheten av å kontinuerlig ta valg kan svekke menneskers evne til å forplikte seg. Han sier at: «valgmulighetene gjør oss i en viktig forstand rike, men kanskje samtidig mer «løsaktige» (Guneriussen, 1996, s. 11). Han peker på at muligheten til å fritt velge fellesskap kan bygge en distanse mellom aktører i et forhold. Han hevder også at det faktum at en stadig blir møtt med alternativer som må velges bort, kan gjøre at en relasjon får et midlertidig preg over seg (s. 12).

Triandis peker på en tendens om at flere kulturer går fra å være kollektivistiske til å bli mer individualistiske. Noen av årsakene til dette kan være annerledes boforhold, mobilitet og flytting til mer urbane strøk. De kulturene som stadig er utsatt for påvirkning fra massemedier har også en tendens til å gå mer mot individualisme, siden massemedia ofte fokuserer på individets lykke og velbehag framfor dets plikter og ansvar (Triandis, 1995, s. 81). Han refererer til Hsu som hevder at et mønster i vestlig litteratur er at kjærligheten seirer over alt, mens i ikke-vestlig litteratur frontes tanken om at helten gjør sin plikt og heltinnen fullfører sin oppgave (s. 83). Dette tydeliggjør den individualistiske tanken om å være autonom og ta egne valg basert på sine ønsker, og den kollektivistiske tanken om viktigheten av å fullføre pliktene sine og sette fellesskapet først.

Trekk av individualisme og kollektivism kommer også til syne innen barneoppdragelse. Adamopoulos og Bontempo, referert i Triandis, hevder at mønster innen barneoppdragelse kan forklares ved bruk av to dimensjoner som kalles acceptance- rejection, og independence-dependence. Disse dimensjonene kan forklares som aksept- avvisning, og uavhengighet-avhengighet (Triandis, 1995, s. 63). Barneoppdragelsen hos individualister bærer ofte preg av aksept og uavhengighet, og dette resulterer ofte i høy selvtillit hos individene. Uavhengighet er forventet og løftet høyt. Målet er selvrealisering, og at barnet vokser opp til å være selvstendig og ha selvtillit. Jeg vil her trekke en parallell til karakteren Normann i *Skylappjenta*. Han kan sies å framstå som en representant for moderne og individualistiske holdninger, og hans oppførsel bærer nettopp preg av høy selvtillit og han framstår som uavhengig og selvstendig.

I oppdragelsen blant kollektivister vektlegges ofte aksept og avhengighet. Dette gjør at barn lærer å «føye seg» og det fører ofte til samstemmighet blant barn og voksne, og autoritetspersonene i barnas *ingroups* får stor innflytelse på dem (Triandis, 1995, s. 63). I slike kulturer er ofte avhengighet forventet og verdsatt. Denne tendensen kan observeres gjennom framstillingen av Skylappjenta i bildeboken. I motsetning til Normann er hun opplært til avhengighet og har et annet forhold til autoritetspersoner. Hun framstår derfor ikke like selvstendig som han. Triandis peker på at tilknytningen mellom mor og barn er spesielt sterk i kollektivistiske kulturer. Tanken er at de er ett, og dette båndet er ofte sterkere enn båndet mellom ektefeller. Det er altså tydelig at kollektivistiske kulturer og individualistiske kulturer har tendenser til å vektlegge ulike områder i barneoppdragelsen. Doumanis, referert i Triandis, sier det slik: [C]ollectivism emphasizes social relations and individualism emphasizes achievement (Triandis, 1995, s. 63). Sterk foreldrekontroll blir forstått ulikt innen de to kulturene. I kollektivistiske kulturer blir dette ofte forstått som kjærlighet, mens det i individualistiske kulturer blir forstått som overstyring eller overvåking, noe som blir sett på som negativt for barnet. Denne kontrasten mellom ulik barneoppdragelse kommer som sagt til syne i *Skylappjenta*, og jeg vil utdype denne tematikken i den litterære analysen.

Norge og resten av landene i Skandinavia har, ifølge Triandis, en kultur som er moderat individualistisk, med noen kollektivistiske trekk (Triandis, 1995, s. 99). Det at Norge er et land eller et samfunn preget av en individualistisk kultur kan sies å stå i kontrast til mange land og samfunn i Midtøsten og i Asia, som i større grad er preget av en kollektivistisk kultur.

En kan gå ut ifra at de to kulturene framstilt i boken er preget av individualisme og kollektivism, samtidig som jeg har påpekt at en kan være individualist selv om en tilhører et land med en kollektivistisk kultur og omvendt.

3.0 Metode

3.1 Kvalitativ metode i en resepsjonsstudie

Målet med denne oppgaven er som nevnt å undersøke elevers meningsskapning av bildeboken *Skylappjenta* og temaet kulturmøter. Studien består av en litterær analyse og en resepsjonsanalyse. I den litterære analysen gjennomfører jeg en tematisk bildebokanalyse av *Skylappjenta*, hvor jeg tar i bruk litteraturvitenskapelig metode. Jeg ser på Skylappjentas møte med en senmoderne kultur, og fokuserer på hvordan hennes identitetsdanning formidles gjennom bokens estetiske uttrykk. Jeg velger å gjennomføre en litterær analyse for å undersøke hvordan bokens tematikk kommer til syne, og fordi det er hensiktsmessig å presentere boken før presentasjonen av elevenes samtaler. På denne måten fungerer bildebokanalysen som et grunnlag for analysen av samtalen. Undervisningsmetoden i studien er litterær samtale. Forskningsmetodene er kvalitative, og de er observasjon, lydopptak og loggskrivning.

May Britt Postholm påpeker at kvalitativ forskning har blitt til på grunn av ønsket om å forstå «den andre» (Postholm, 2010, s. 32). Frode Nyeng sier at kvalitative studier sjelden har den hensikt å teste allmenngyldig teori. I stedet er ofte forståelsen av et fenomen et selvstendig mål innen kvalitativ forskning (Nyeng, 2012, s. 71). Mitt mål er som nevnt å undersøke elevenes forståelse av et litterært verk. Aksel Tjora sier at kvalitative studier «forholder seg til et fortolkende paradigme, ofte med fokus på informantenes opplevelse og meningsdanning (...)» (Tjora, 2017, s. 24). Jeg vil se på hvordan elevene opplever, tolker og skaper mening i møte med bildebokens tematikk, som er formidlet gjennom det estetiske.

I resepsjonsanalysen vil jeg legge meg tett opp til Anne Skarets forståelse av resepsjon. Hun hevder at forskning omkring barns resepsjon av bildebøker er et forholdsvis nytt studiefelt. Evelyn Arixpe og Morag Styles, referert i Skaret, påpeker at det først var i 1990-årene at det ble rettet fokus mot responsen til barnelesere og mot barns meningsskapning i møte med bildeboken (Skaret, 2011, s. 26). Utgangspunktet for en resepsjonsstudie er, ifølge Skaret, tanken om at litterær mening blir skapt i møtet mellom leseren og teksten (Skaret, 2011, s. 24). Hun påpeker at teoretikere som har et leserorientert fokus ikke har kommet til en felles enighet om hvordan mening skapes i møtet mellom tekst og leser. Skarets syn på litterær meningsskapning bygger på Wolfgang Iser og Louise Rosenblatts teorier. Ifølge Skaret, vektlegger Rosenblatt at både leseren og teksten er avgjørende for forståelsen av en litterær

tekst. Skaret henviser også til Iser som påpeker at et litterært verk har to poler. Den ene er den artistiske polen, som er forfatterens tekst, og den andre er den estetiske polen, som er leserens forståelse eller resepsjon av teksten. Han hevder at den *egentlige* teksten ikke bare er forfatterens tekst eller leserens realisering, men ligger mellom de to polene. Han bruker begrepet *dynamisk interaksjon* i forklaringen av leseprosessen (Skaret, 2011, s. 55). Iser, referert i Skaret, peker også på at teksten har noen strukturer som gir veiledning i leseprosessen, men at strukturene er muligheter som må virkeliggjøres av leseren. Han mener strukturene i teksten fungerer som tomrom som leseren selv må fylle ut (s.55). Skaret hevder at leseren er aktiv i meningsskapingen med utgangspunkt i sin førforståelse og sine førkunnskaper. Dette foregår samtidig som strukturen i teksten skaper enkelte rammer for lesingen. En tekst vil altså bli til i møte mellom tekstens innebygde strukturer, som veileder leseren, og leserens tolkning som baseres på personens personlige og litterære erfaringer (s. 55).

Maria Nikolajeva påpeker at tekster med mange tomrom kalles *kreative* eller *åpne*. I slike tekster kan leseren fylle ut de tomme rommene med egne spørsmål og antagelser. Tekstene stimulerer fantasien og lar leseren gjøre egne konklusjoner (Nikolajeva, 2001, s. 181). I min studie vil elevene ha forskjellige erfaringer, både personlige og litterære, og ved å ha en litterær samtale får elevene muligheten til å uttrykke sine ulike tolkninger og lesninger av bildeboken. Når det gjelder leserens tolkning av tekster refererer Caroline Sehested til Peter Brooks bruk av begrepet *det narrative begjær*. Det handler om at leseren er drevet av et begjær etter å forstå teksten og få handlingen på plass. Det narrative begjæret gjør at leseren ønsker å forstå hvordan fortellingen henger sammen (Sehested, 2009, s. 61).

Når elevene møter *Skylappjenta* skaper bokens estetiske samspill mellom ord og bilder ulike muligheter for tolkning. Når det gjelder en bildebok sin estetiske funksjon, vektlegges, ifølge Caroline Sehested, symbolske uttrykk og samspillet mellom ord og bilder (Sehested, 2009, s. 106). Ifølge *Litteraturvitenskaplig leksikon* (2007) er estetikk i betydningen kunstfilosofi en nokså moderne disiplin. Begrepet estetikk ble etablert av Alexander Baumgarten i hans verk *Aesthetica* på midten av 1700-tallet (Lothe, Refsum, Solberg, 2007, s. 58). Det ble da brukt til å skille mellom forstandsmessig og sanselig erkjennelse. Kjersti Bale og Arnfinn Bø-Rygg sier i sitt forord av *Estetisk teori* at estetikken «grunnleggende trekk er at den dreier seg om den erkjennelse vi kan utvinne av vår omgang med det sanselige, det vil si det som kan oppfattes med sansene, det materielle» (Bale & Bø-Rygg, 2013, s. 9). Med andre ord handler

estetikken i hovedsak om den kunnskapen og forståelsen en kan få i møte med det materielle og sanselige, for eksempel et litterært verk som *Skylappjenta*. De påpeker at estetikken i dag både er en del av filosofien, en allmenn sanselære og en disiplin som finnes mellom filosofien og de ulike kunstvitenskapene (s. 9).

Marta Nussbaum hevder i *Litteraturens etikk* (2016) at kritikk av politiske idéer er en sentral og vesentlig del av det estetiske. Hun vektlegger litteraturens potensiale til å utvikle menneskers forestillingsevne. Hun sier «Den narrative forestillingsevnen åpner verden for oss, det er en kraft som kan skape sammenhenger, mening og muligheter» (Nussbaum, 2016, s. 12). Hun hevder at en samfunnsorientert tilnærming til lesing som tar opp spørsmål knyttet til blant annet demokrati og likeverd både er politisk og moralsk. Hun peker på at noen konservative kritikere setter det politiske opp mot det estetiske. Hun mener derimot at litteratur som tar for seg politiske fenomener på ingen måte er estetisk irrelevante. Hun påpeker at det er vanskelig å ha empati og leve seg inn i ulike litterære karakterer, uten at det vekker moralske eller politiske interesser i en selv (Nussbaum, 2016, s. 48). Nussbaum, referert i Andersen, Mose & Norheim, mener evnen til å leve seg inn i andres følelser er en svært grunnleggende ferdighet som er avgjørende for deltakelse i ulike fellesskap (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 13).

3.2 Litterær analyse av bildebok

I den litterære analysen gjennomfører jeg som nevnt en bildebokanalyse av *Skylappjenta*. Per Thomas Andersen, Gitte Mose og Thorstein Norheim sier, i *Litterær analyse- en innføring*, at «litteraturvitenskapen er en empirisk (erfaringsbasert) vitenskap, og tekstene er det primære empiriske materialet» (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 10). I likhet med Iser peker de på at tolkningen av en litterær tekst skjer i møtet mellom den mulige betydningen av teksten og en leser. Andersen et.al påpeker at en litteraturvitenskapelig analyse handler om å begrunne denne tolkningen av teksten. De mener hensikten med en litterær analyse er å forklare hvilke forutsetninger tolkningen av en tekst bygger på, og å begrunne hvordan og hvorfor en leser den aktuelle teksten på en bestemt måte (Andersen et.al., 2012, s. 18). De peker på at «litteraturvitenskapelig metode kan defineres som en systematisk framgangsmåte, der man undersøker og stiller spørsmål til sin gjenstand, det vil si objektet, for å oppnå viten» (Andersen et.al., 2012, s.18).

Ifølge Andersen et.al er det vanlig å skille mellom tekstinterne og teksteksterne tilnærminger til vitenskapelig metode. En tekstintern tilnærming handler om å se teksten som et enhetlig verk, som er løsrevet fra leserens reaksjoner og forfatterens intensjoner. En tekstekstern tilnærming innebærer å inkludere aspekter som står utenfor teksten, til å være en del av verket. Det kan handle om å vektlegge forfatterens intensjoner, se på samfunnsforholdene, eller se på kulturkonteksten som teksten står i (Andersen et.al., 2012, s. 19). Jeg vil ha en tekstekstern tilnærming i analysen av *Skylappjenta*. Jeg mener at det faktum at forfatteren er norsk-pakistansk har betydning for bokens innhold og utforming, siden hun da har kjennskap til både vestlig og ikke-vestlig kultur. Jeg vil også se boken i lys av at den er skrevet i en norsk og senmoderne kontekst.

I den litterære analysen av *Skylappjenta* har jeg et tematisk fokus hvor jeg ser på kulturmøter og identitetsdanning. Jeg undersøker Skylappjentas frigjøringsprosess i møte med den norske senmoderne kulturen. Jeg løfter fram hvordan denne tematikken, gjennom bildebokens estetiske uttrykk, kommer til syne i enkelte oppslag. Med det estetiske uttrykket mener jeg som tidligere nevnt blant annet symboler og samspillet mellom tekst og bilder. Det som karakteriserer bildeboken er nettopp at mediet består av de to modalitetene ord og bilder. Terje Borgersen løfter fram at forholdet mellom ord og bilder har en lang historie innen kunstfilosofien (Borgersen, 2001, s. 18). De to tegnsystemene eller modalitetene kan utfylle hverandre på ulike måter. Birkeland og Mjør påpeker at hvert tegnsystem har ulike *affordans*, noe som handler om modalitetens muligheter og begrensinger for formidling (Birkeland & Mjør, 2012, s. 76).

Nikolajeva hevder at hovedoppgaven til konvensjonelle tegn, som verbaltekst, er å fortelle. Hovedoppgaven til ikoniske tegn, som bilder, er å beskrive (Nikolajeva, 2000, s. 12). I *Skylappjenta* er for eksempel miljøskildringene og karakterbeskrivelsene i hovedsak framstilt gjennom bildene. Kristin Hallberg kaller samspillet mellom ord og bilder for ikonotekst. Hun sier: ”En bilderbok är en bok vars meddelande konstitueras av två disparata teckensystem: text och bild” (Hallberg, 1982, s. 165). Birkeland og Mjør hevder at denne ikonoteksten kan tolkes ut ifra to prinsipper som kalles *forankring* og *avløsning*. Dersom ord og bilder representerer det samme, er samspillet preget av forankring. Om ord og bilder utfyller hverandre og kommer med ulike typer informasjon, er ikonoteksten preget av avløsningsprinsippet (Birkeland & Mjør, 2012, s. 79).

Sehested hevder at barn og voksne har ulike lesestrategier når det gjelder bildebøker. Den voksne fokuserer ofte på helheten i lesingen, mens barneleseren har en tendens til å fokusere mer på hva som finnes i bildene (Sehested, 2009, s. 60). Når det gjelder bokens visuelle uttrykk påpeker Sehested at illustratøren kan legge inn parallellfortellinger som kun formidles gjennom det visuelle. I bildene kan det også plasseres ulike visuelle elementer som er med å beskrive karakterene eller utdype fortellingen (Sehested, 2009, s. 61). Som tidligere nevnt hevder Sehested at bildebokens estetiske uttrykk kan handle om symbolbruk og hvordan samspillet mellom ord og bilder fungerer. Som nevnt handler estetikken om den forståelsen og kunnskapen en kan få i møte med det sanselige. Boken som helhet er sanselig og estetikken kan slik også innbefatte fargebruk og bruk av både visuell og verbal intertekstualitet. Det sistnevnte begrepet brukes, ifølge Birkeland og Mjør, når tekster går i dialog og refererer til andre tekster (Birkeland & Mjør, 2012, s. 17). I *Skylappjenta* tar forfatteren og illustratøren i bruk intertekstualitet ved at det stadig refereres til andre tekster og eventyr.

3.3 Litterær samtale

I innhenting av datamaterialet observerer jeg elevers litterære samtaler. Jeg valgte denne samtaleformen av flere årsaker. Kompetansemålene i norsk etter 7.trinn legger vekt på at elevene skal kunne uttrykke egne meninger, lytte, videreutvikle innspill fra andre og presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i litteraturen (Utdanningsdirektoratet, 2012). Samtale om litteratur i fellesskap er slik en sentral del av norskfaget både innenfor områdene muntlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Av den grunn er trolig samtaleformen kjent for elevene, og det er en av årsakene til at jeg valgte litterær samtale. Den andre årsaken til valget av litterær samtale er at undervisningsformen kan få elevene til å dele refleksjoner og tanker.

Litterære samtaler er, ifølge Laila Aase, klassesamtaler som uttrykker leseerfaringer, og har som mål å undersøke litteratur med utgangspunkt i disse erfaringene. Hun sier at «på sitt beste fungerer han som eit dynamisk utviklingsmoment i høve til lesing, både fordi han tvinger oss til å stoppe opp og sjå attande på lesinga, og fordi vi blir tvinga til å møte andre lesingar enn vår eiga» (Aase, 2005, s. 106). Ved å lese tekster i fellesskap kan en dele tanker og tolkninger med hverandre. Hennig sier det slik: «Gjennom samtalen kan elevene lære om seg selv, om andre og ikke minst om litteraturen» (Hennig, 2017, s. 173). Den litterære samtalen er en

samtale som, ifølge Aase, har en bestemt form og et spesifikt formål. Det finnes likevel ikke bare én bestemt måte å gjennomføre samtalen på, for mennesker vil prege samtalen på ulike måter hver gang. Samtalen bygger på to momenter: en felles leseopplevelse som hovedsakelig er styrt av teksten, og deltakernes forståelse av både teksten og sin verden. Aase hevder at denne doble orienteringen gir den litterære samtalen andre betingelser enn andre samtaler der elevene diskuterer ut ifra egne meninger og erfaringer (Aase, 2005). Fordelen med å ha en samtale i klasserommet framfor å ha intervju av enkeltelever, er at elevene kan spille videre på hverandres bidrag og sammen komme fram til refleksjoner og meninger om boken. En ulempe kan være at ikke alle elevene er komfortable med å uttrykke seg muntlig framfor andre, og vil holde tilbake sine meninger. Ved en klassesamtale kan en derfor ikke forvente at alle elevene vil dele like mye av sin tolkning av boken.

Jeg valgte å ikke gjennomføre den litterære samtalen selv, men laget et opplegg som ble gitt til lærerne som gjennomførte samtalen. Jeg ga dem samtidig frihet til å styre lesingen og samtalen slik de mente var fornuftig. Som del av den litterære samtalen ble loggskrivning tatt i bruk av elevene. De fikk beskjed om at de kunne notere fritt underveis i samtalen. Alle elevene svarte skriftlig på to spørsmål: 1) Hva synes dere om handlingen i boken? 2) Hva synes dere om valget Skylappjenta tok? Jeg ønsket skriftlig materiale fra alle elevene for å sikre at jeg fikk høre alles refleksjoner og meninger.

3.3.1 Lærers rolle i samtalen

Læreren har en viktig rolle i den litterære samtalen. Målet er at samtalen skal føre til økt innsikt for alle deltakerne. Det er viktig at læreren som leder samtalen har en plan og en retning. Likevel vil samtalen ta form underveis. Aase sier det på denne måten: «den som skal leie, må være lydhør for dei innspela som kjem, og både kunne improvisere, gå omvegar og likevel ha ei retning på samtalen i tråd med ein plan» (Aase, 2005, s. 117). Poenget med en litterær samtale er ikke å komme fram til noe fasitsvar, men at elevene og læreren sammen reflekterer, får ny innsikt og deler tanker om teksten og temaet med hverandre. Det er derfor viktig at læreren stiller gode og autentiske spørsmål. Autentiske spørsmål er, ifølge Anne-Kari Skardhamar, spørsmål som ikke har et bestemt svar. Hun sier: «samtalen skal ikke være lærermonologisk undervisning, men interaksjon, samspill mellom elevene og med læreren som en av samtaledeltakerne» (Skardhamar, 2011, s. 79).

3.4 Observasjon og lydopptak

Jeg valgte å observere og ta lydopptak av den litterære samtalen. Robert Dingwall, referert i Tjora, hevder at «observasjon er den beste måten å skaffe kunnskap om den intersubjektive konstruksjonen av virkeligheten på, fordi man gjennom observasjon ikke har noe annet valg enn å «lytte til hva verden har å fortelle oss» (Tjora, 2017, s. 53). Observatøren kan innta ulike roller, og det er viktig å innta en posisjon som er passende for det som skal observeres. Raymond Gold vektlegger fire observasjonsroller: *fullstendig observatør*, *deltagende observatør*, *observerende deltager* og *fullstendig deltager*. Den førstnevnte og den sistnevnte rollen kan sies å være skjult observasjon. Da er observatøren enten en fullverdig deltager, eller fullstendig utenfor situasjonen. Rollene *observerende deltager* og *deltagende observatør* er åpne roller, hvor de som observeres har kjennskap til at personen er observatør (Gold, referert i Tjora, 2017, s. 59). Tjora har gitt de to sistnevnte rollene fellesbetegnelsen interaktiv observasjon. Denne typen observasjon kan pendle mellom å være mer passiv eller aktiv (Tjora, 2017, s. 62).

Jeg hadde rollen som *deltagende observatør*, som altså er en interaktiv observasjonsrolle. Jeg valgte å innta en passiv rolle ved å ikke komme med ytringer. Dette gjorde jeg for å være mest mulig anonym, for at elevene ikke skulle fokusere på at jeg observerte samtalen. I tillegg til å observere førte jeg loggnotater og tok lydopptak. Loggnotater valgte jeg hovedsakelig å ta i bruk i tilfelle lydopptakene ikke skulle være av god nok kvalitet. Underveis i den første samtalen observerte jeg at samtalen tok veier som overrasket meg, ved at elevene kom med utsagn knyttet til tradisjon og modernitet. Dette påvirket blant annet valget om hvilke teorier jeg ville basere studien på.

Jeg valgte å ta i bruk lydopptak av flere årsaker. Det er krevende å skrive ned alt elever sier i en samtale, og det er i en slik prosess stor sjanse for å notere unøyaktig, og miste verdifullt datamateriale. Ved å bruke lydopptak sikrer man å få helheten i samtalen, og ved å transkribere får man samtalen på papir, akkurat slik informantene har uttrykt seg. Melby, referert i Tjora, sier om sin erfaring med lydopptak i forskning at «En styrke med lydopptak er jo nettopp at de gjengir eksakt hva som ble ytret i en spesifikk situasjon, og ved å sjekke sine forestillinger opp mot det transkriberte materialet, kan man eventuelt korrigere disse forestillingene» (Tjora, 2017, s. 102). Jeg er enig i dette utsagnet, for en kan sitte igjen med tanker om hvordan en samtale har vært, men ved hjelp av lydopptak kan man høre samtalen akkurat slik den var.

3.5 Utvalg av informanter og gjennomføring

For å finne deltagere til samtalen sendte jeg ut forespørsel til flere barneskoler på Vestlandet. Jeg ønsket å gjennomføre oppleggene i klasser med elever med etnisk norsk familiebakgrunn og elever med annen etnisk familiebakgrunn. De fleste av elevene i begge klassene var født i Norge, men flere hadde foreldre med innvandrerbakgrunn. Dette utvalget av elever ønsket jeg for å ha flere perspektiver i samtalen om kulturmøter. De litterære samtale ble gjennomført av to forskjellige lærere i en 6.klasse og en 7.klasse. Jeg valgte to klasser for å sikre nok datamateriale, og samtidig ha tid til å gå i dybden av funnene. Til sammen var det 35 elever i de to klassene, men alle var selvsagt ikke like aktive i samtale. Valg av mellomtrinnet ble gjort fordi boken, ifølge forlaget, er tilpasset alderen 10-15 år. Jeg ønsket informanter som kunne reflektere rundt handlingen i boken på et dypere plan enn det som hadde vært naturlig for de yngste elevene. Jeg hadde kontakt med lærerne i forkant av samtale og ga dem undervisningsopplegg. Jeg utformet også et informasjonsskriv som måtte godkjennes og signeres av elevenes foresatte. Begge lærerne gjennomførte opplegget på to til tre skoletimer.

3.6 Framgangsmåte for transkribering og analyse av datamateriale

Etter samtale transkriberte jeg lydopptakene fra de to skolene. Det dukket opp flere spørsmål i denne prosessen. Det første var hvor detaljert transkriberingen skulle være, fordi jeg hadde fokus på innholdet i samtale og ikke på det lingvistiske. Kvale, referert i Tjora, vektlegger at man bør gjennomføre transkripsjonen med tanke på hva som er nyttig og viktig i situasjonen. Han peker samtidig på at det er bedre å ha med for mange detaljer enn for få (Tjora, 2018). Jeg var usikker på om jeg skulle gi elevene fiktive navn eller tallsymbol, og jeg var derfor ikke nøyaktig nok i transkriberingen av navn i første runde. Av denne grunn måtte jeg lytte til lydopptakene på nytt, og få med alle detaljene som jeg tidligere ikke hadde tatt med. I informasjonsskrivet ga jeg beskjed om at lydopptakene ville bli slettet ved forskningslutt, derfor hadde jeg fremdeles tilgang til opptakene. Et annet spørsmål som måtte tas stilling til i transkriberingsarbeidet var om jeg skulle normalisere språket eller bruke elevenes dialekter. Siden dialekter ikke er relevant for min studie valgte jeg å normalisere transkripsjonene, og skrive på bokmål.

I analysearbeidet av datamaterialet har jeg vært bevisst på å være objektiv og på å ikke tillegge elevene meninger de ikke har. Jeg analyserer selvsagt elevenes utsagn, men forsøker å

ikke være generaliserende i tolkningene mine. Jeg presenterer hyppig samtaleutdrag slik at elevenes stemmer kommer tydelig fram i oppgaven. Postholm hevder at kvalitative analyser går i gang allerede ved innhenting av datamateriale (Postholm, 2010, s. 86). Det vil si at min analyse av samtaler startet ved observasjonen i klasserommet. I analysen av samtaler har jeg tatt i bruk samtaleemner som analyseenheter. Jan Svennevig, referert i Skaret, hevder at å dele datamaterialet inn i samtaleemner er en naturlig måte å analysere samtaler på, fordi deltakere i en samtale har en tendens til å karakterisere sine samtaler ut ifra hva de har snakket om (Skaret, 2011, s. 106). Hvilke analyseenheter som blir tatt i bruk i en studie er avhengig av hva som er formålet for studien. Min hensikt med denne studien er å analysere og drøfte hvordan og hva elevene reflekterer om i møte med boken og temaet kulturmøter. Jeg er slik først og fremst opptatt av innholdet i elevenes samtaler.

Etter transkriberingen av lydopptakene begynte jeg arbeidet med å skape oversikt over datamaterialet. Dette gjorde jeg ved å systematisere funnene som tok for seg like temaer i grupper. Postholm sier at «Den prosessen som består i å samle grupper av begreper som ser ut til å dekke de samme fenomener, kalles kategorisering» (Postholm, 2010, s. 88). Jeg gjennomførte slik en kategorisering, der jeg delte datamaterialet inn i fire kategorier som organiserer funnene mine tematisk. I kategoriseringsprosessen av datamaterialet brukte jeg fargekoder for å markere innholdet i de ulike emnene. Når det gjelder navnsetting av kategoriene peker Postholm på at betegnelsene kan komme fra forskerens teoribakgrunn eller formuleres med utgangspunkt i ord og uttrykk som kommer til syne i datamaterialet (s. 89). Jeg navnga kategoriene ut ifra både teorigrunnlaget for oppgaven og ut ifra ord og uttrykk som elevene brukte. Kategoriene har betegnelsene: *visuelle elementer*, *kulturtrekk*, *tradisjonssamfunn* og *modernitetssamfunn* og *intertekstualitet*. I analysedelen vil jeg redegjøre grundigere for innholdet i kategoriene.

3.7 Ethiske overveielser

I et kvalitativt forskningsprosjekt hvor mennesker er involvert, er det viktig å sette fokus på de etiske spørsmålene relatert til forskningen. Siden jeg valgte å ta i bruk lydopptak, måtte prosjektet meldes til Norsk senter for forskningsdata. Jeg leverte ut informasjonsskriv som måtte godkjennes og signeres av elevenes foresatte. Elevene fikk informasjon om opplegget av lærerne som skulle gjennomføre samtaler. De ble opplyst om at deltakelse i prosjektet var frivillig og at de som ville kunne trekke seg.

For å sikre elevenes og lærernes anonymitet, har jeg ikke brukt ekte navn, men bokstaver og tall for å markere elevene og skolene. Kvale, referert i Skaret, vektlegger at forskeren må ta stilling til etiske bestemmelser gjennom hele forskningsprosessen (Skaret, 2011, s. 101). Jeg valgte å ikke gjennomføre de litterære samtaler selv, av etiske årsaker. Jeg ønsket at elevene skulle ha kjennskap til- og være trygge på læreren som skulle lede den litterære samtalen. Når elever kjenner seg trygge vil de ofte være mer aktive i en klassesamtale. Hennig vektlegger også viktigheten av å ha et godt klassemiljø preget av trygghet ved gjennomføringen av litterære samtaler (Hennig, 2017, s. 26). Jeg ønsket heller ikke å la min innsikt i boken prege samtalen. Siden jeg har brukt mye tid på å fordype meg i boken og analysere den, tenkte jeg at en annen lærer ville framstå mer objektiv i samtalen. Selv om jeg ga lærerne et opplegg til samtalen, oppmuntret jeg dem til metodefrihet. Jeg tenkte at samtaler ville bli mest naturlige ved å ikke følge et strengt og spesifikt opplegg.

Ulempen med at jeg ikke gjennomførte samtaler selv, er at jeg ikke hadde like mye kontroll på formuleringene av spørsmålene. En utfordring jeg møtte var at lærerne hadde noe ulik samtalestil. Den ene læreren stilte ofte åpne spørsmål, mens den andre læreren stilte mer ledende og noe lukkede spørsmål. Jeg var redd for at dette kunne svekke samtalenes troverdighet, men jeg opplevde at selv om elevene fikk enkelte ledende spørsmål, reflekterte de mye på egenhånd. Mesteparten av spørsmålene fungerte godt, og elevene var engasjerte både i lesingen og i samtaler. På tross av noen ulikheter mellom samtalestilene, hadde datamaterialet fra de ulike klassene mange likhetstrekk, og framsto utdypende i forhold til hverandre.

4.0 Bildebokanalyse av *Skylappjenta*

«I *Skylappjenta* ser vi hvordan eventyrtradisjonen tas i bruk for å stille samtidens spørsmål om identitet, og spesielt kvinneidentitet i et flerkulturelt samfunn» (Kiil & Tønnessen, 2014, s. 15). Sitatet er hentet fra «Dagens Rødhette i en flerkulturell kontekst- mulighet for en ny identitet?» hvor Kiil og Tønnessen hevder at *Skylappjenta* tar opp relevante spørsmål knyttet til identitet i et komplekst og flerkulturelt samfunn, preget av senmoderniteten. *Skylappjenta* ble utgitt av Cappelen Damm forlag i 2009, samtidig som animasjonsfilmen med samme tittel og innhold. Boken vekket oppsikt og ble godt mottatt: "*Skylappjenta* blir, både i bokform og som film, en kunstnerisk helhet, og som bokutgivelse er den svært original og verdifull. Den oppmerksomheten den allerede har vekket, tyder på at leserne også har oppdaget dette" (Barnebokkritikk.no). Bildeboken ble både nominert til kulturdepartementets debutant pris og UPrisen.

Boken handler om en ung jente med navnet *Skylappjenta*. Hun er skjermet i hjemmet og får ikke forlate huset på egenhånd. I bokens innledning blir hun gitt en lue med skylapper, med beskjed om at den aldri må tas av. En dag må *Skylappjenta* dra med mat til sin syke bestemor. På vei gjennom skogen viser boken livsstilen til andre ungdommer, og den bærer preg av alkohol og festing. Boken viser også at onkel Chacha stadig følger med på *Skylappjenta*. Etter kort tid møter hun en gutt med navnet Normann. De ender opp med å spise lunsj og han skjenker henne alkohol og gir henne svinepølegg. Hun kommer så til seg selv og drar til bestemorens hus, hvor hun møter onkel Chacha og bestemoren, som har planer om å sende henne til det hun kaller «Langtvekkistan». Normann hjelper henne å rømme og hun velger å forlate bestemoren og onkelen, og ved et uhell forårsaker hun en brann som brenner broen mellom dem. Hun reiser avsted med Normann, og blir stående bak på skiene hans. Boken ender med at *skylappjenta* faller av og Normann forlater henne. Etter en stund kaster hun skylappene, og begynner å gå mot byen som kan skimtes i det fjerne.

Jeg vil gjennomføre en tematisk analyse, hvor jeg vektlegger hvordan bildebokens estetiske helhet formidler møtet mellom *Skylappjenta* og den norske senmoderne ungdomskulturen. *Skylappjenta* står i et krysspess mellom ulike kulturelle holdninger og verdier, og jeg vil rette et spesielt fokus mot hennes identitetsdanning og frigjøringsprosess. Jeg tar også for meg hvordan bildeboken plasserer seg i eventyrtradisjonen som et senmoderne eventyr, og ser på hvordan referanser til andre eventyr er med å formidle temaet. Jeg benytter meg av Giddens

teori om modernitet og Triandis sin teori om individualisme og kollektivismen som ble lagt fram i teoridelen. Jeg har også fokus på Hanne Kiil og Elise Seip Tønnessens tekst om Skylappjenta. Jeg vil bruke disse teoriene og tekstene til å belyse og analysere hvordan den estetiske bildeboken formidler ulike fenomener knyttet til kulturmøter. Jeg vil ta for meg bokens handling kronologisk og analysere nærmere de oppslagene som er mest relevante for studien.

4.1 Vestlig og ikke-vestlig perspektiv

Ved at bildeboken er skrevet av en norsk- pakistansk forfatter, kan det tenkes at den er preget av en forståelse av både vestlig og ikke-vestlig kultur. Forfatteren kjenner trolig til verdiene og skikkene som vektlegges i de framstilte fellesskapene. Ved at jeg inkluderer forfatteren i tolkningen av boken, har jeg en tekstekstern tilnærming (Andersen et.al., 2012, s. 19). Som jeg tidligere har påpekt blir ikke stedene Pakistan og Norge eksplisitt nevnt i boken, så jeg benytter meg av betegnelsene vestlig og ikke-vestlig.

De første oppslagene i boken gir en introduksjon av Skylappjentas hjemlige omgivelser. Det kommer fram at hun befinner seg i en tradisjonell kvinnerolle preget av mye husarbeid og matlaging. Hun er også skjermet fra samtidens mange farer og fristelser. Boken sier at hun stadig drømmer seg vekk og ønsker å ta del i det som skjer utenfor husets fire vegger. Når Skylappjenta reiser ut i verden, får leseren se hva moren forsøker å skjerme henne mot. I oppslaget hvor hun går gjennom skogen kan en se et mørkt område med konturer av mennesker som fester, drikker, kysser og griller gris. Skylappjenta ser ikke dette, siden hun har skylappene på, men vandrer av sted «i lyset». Verbalteksten sier: «Mellom Skylappene så hun bare det som var rett foran henne og ikke alt det rare som skjedde i buskene» (Haq & Skandfer, 2009, oppslag 3). Holdningene og verdiene som framstilles i oppslaget kan sies å stå i sterk kontrast til verdiene som Skylappjentas mor formidler i bokens innledning. Skylappjenta møter ikke ungdomskulturen selv, før hun treffer Normann. Hun framstår lett påvirkelig og ender opp med å både spise svinekjøtt og drikke alkohol, noe som hun påpeker at hun aldri har smakt. Her får hun altså et møte med andre holdninger og verdier, enn det familien har formidlet til henne. Kiil og Tønnessen sier: «Skylappjenta må forholde seg til kulturer med til dels motstridende verdier. Ute blant jevnaldrende opplever hun en moderne vestlig kultur preget av konsum, seksualitet og overfladiskhet mens hennes hjemlige omgivelser kjennetegnes av tradisjonelle pakistanske verdier basert på eldgamle

æresbegreper» (Kiil & Tønnessen, 2014, s. 3). Hun blir plassert i dilemmaet mellom å være lojal mot familien sin, eller å følge strømmingene i samtidskulturen.

4.2 Modernitet, identitetsdanning og selvrealisering

Det kommer tydelig fram i bildeboken at Skylappjenta lengter etter å være del av kulturen til hennes jevnaldrende: «Hun ville så gjerne være del av sangen og dansen fra den store verdenen utenfor. Der, tenkte hun, var menneskene frie og lekne og smilte hver dag» (2009, oppslag 1). Både bildet og verbalteksten i dette oppslaget gir inntrykk av at Skylappjenta lengter etter noe mer. Hun ser på de andre som lekne og frie, og det kan tyde på at hun ikke ser på seg selv som fri, men kanskje som bundet av forventninger og ansvar. Tanken om en frigjøringsprosess kan sies å symboliseres visuelt gjennom hele boken ved bilder av sommerfugler. Et annet visuelt symbol er håret til Skylappjenta. Det virker som håret endrer seg ut ifra situasjonen hun befinner seg i. Første gangen hun møter Normann danner flettene et hjerte, og når hun bryter med familien løsner flettene. Det kan slik tenkes at håret representerer livet eller sinnstemningen hennes. Det visuelle symbolet har en sentral funksjon i den estetiske formidlingen av hennes identitetsdanning og frigjøringsprosess.

I oppslaget hvor Normann skjenker henne alkohol og gir henne svinekjøtt, viser det seg at hun er villig til å eksperimentere og gå imot kulturens konvensjoner. I verbalteksten står det «Mens Normann ivrig skjenket i glassene, tok hun en stor jafs av den saftige skinkesteken. Noe sånt hadde hun aldri smakt før» (2009, oppslag 7). Når det gjelder alkoholen står det: «Normann rakte henne et glass, og hun tømte det i én slurk. Tørst som hun var, hadde hun snart tyllt i seg resten av flasken» (2009, oppslag 7). Når Normann blir ivrig og omfavner henne, kommer hun til seg selv og drar avsted til bestemorens hus. Bokens estetiske uttrykk



Figur 1. Skandfer, 2009, oppslag 8

framstiller her en ung jente som blir dratt i ulike retninger. Oppslaget viser bobler, vinflasker og hender overalt. Normann ligger over Skylappjenta, og ansiktet hennes formidler forvirring og usikkerhet. Gjennom framstillingen av det visuelle og det verbale framstår situasjonen kaotisk. Det kan virke som hun ønsker å bli kjent med den ukjente verdenen, men at hun samtidig er preget av familiens tradisjonelle verdier og holdninger. Hun står ovenfor valget mellom å leve som de andre ungdommene i samtiden, som Kiil og Tønnessen påpeker er en livsstil preget av overfladiskhet, seksualitet og konsum (2014, s. 3), eller å følge verdiene i familiekulturen. Boken viser at hun ender med å løpe bort fra hele den komplekse situasjonen.

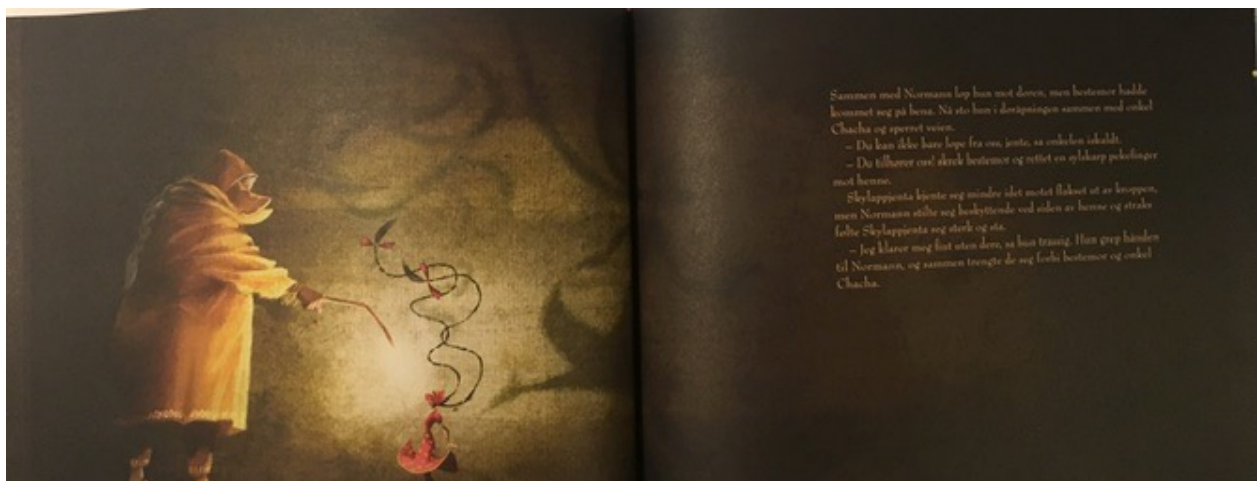
Etter dette møtet står Skylappjenta ovenfor utfordringen om å velge hvem hun ønsker å være. Som Giddens påpeker er individets identitet i tradisjonelle samfunn ofte fastsatt på bakgrunn av tradisjoner og ytre forhold. I moderniteten må derimot individet arbeide på egenhånd for å konstruere sin identitet (Giddens, 1994, s. 108). En må finne sin egen livsstil i det store mangfoldet av valgmuligheter. Skylappjenta får et møte med en helt annen livsstil, og hun må nå forholde seg til motstridende holdninger og verdier. Hun må velge hvem hun ønsker å være og ta egne valg angående sin identitet og kulturelle tilknytning. Hennes refleksive prosjekt kan slik sies å finne sted. Det refleksive prosjektet handler, ifølge Giddens, om å ta bevisste valg i konstruksjonen av selvidentiteten (Giddens, 1996, s. 14).

Som nevnt er samfunn preget av moderniteten, også ofte påvirket av individualistiske holdninger (Triandis, 1995, s. 82). Individet i det moderne samfunnet må ta egne valg og realisere seg selv. Dette synet på identitet og livsstil er noe som bryter med en mer tradisjonell og ikke-vestlig kultur. Som Triandis peker på, verdsetter ofte moderne og individualistiske holdninger selvrealisering framfor fellesskapets forventninger. En ikke-vestlig kultur preget av tradisjon og kollektivism vil fronte lojaliteten til fellesskapet, framfor egne ønsker (1995, s. 2). Dette er to motstridende tanker, som drar i ulik retning. Skylappjenta står slik i et krysspess mellom å gjøre det som er riktig for familien, eller å følge de senmoderne holdningene.

Det estetiske uttrykket, som innebærer verbalteksten og de visuelle uttrykkene, formidler kulturmøtene som finner sted og kompleksiteten i Skylappjentas identitetsreise. Når Skylappjenta kommer til bestemorens hus blir hun innestengt, fram til Normann redder henne. Ikonotekstprinsippene forankring og avløsning, som jeg presenterte i metodedelen, kan begge observeres i oppslag 13. Oppslaget viser bestemoren som gir en formaning til Skylappjenta.

Ikonoteksten bærer preg av forankring ved at hun blir framstilt liten i bildene, samtidig som verbalteksten sier: «Skylappjenta kjente seg mindre idet motet flakset ut av kroppen» (Haq & Skandfer, 2009, oppslag 13). En kan også observere avløsningsprinsippet ved at verbalteksten sier at Normann stiller seg ved siden av henne, mens dette ikke kommer fram gjennom bildet. Et element som kan observeres i bildet, men ikke i verbalteksten er ønsket om å flykte under bestemorens formanings. Bildet viser at bestemoren retter en pekefinger mot henne, samtidig som en ser skyggen til Skylappjenta løpe vekk. Bildet formidler slik to ting på en gang, både at Skylappjenta tar imot formanings, og at hun ønsker å rømme.

Oppslaget framstiller også Skylappjenta som underdanig og svak og her tar illustratøren i bruk verdiperspektivering. Birkeland og Mjør sier at dette handler om å bruke størrelse til å si noe om status og verdi (Birkeland & Mjør, 2012, s. 83). Det at bestemoren framstilles som stor og med en lang og skarp pekefinger og Skylappjenta som unormalt liten, viser at bestemoren har makt og status i relasjonen. Her tar illustratøren i bruk overdrivelse for å forsterke et poeng om autoritetsforhold og undertrykkelse. Birkeland og Mjør sier at «Ein illustratør kan identifisere psykologiske konfliktstoff som ligg mellom linjene (som undertekst) i verbalteksten og synleggjer dette gjennom overraskande perspektiv, bildeutsnitt eller fargebruk» (Birkeland & Mjør, 2012, s. 82). Som vist virker modalitetene sammen i formidlingen av handlingen og tematikken. En kan slik si at samspillet mellom verbalteksten og det visuelle danner bokens estetiske potensiale for formidling.



Figur 2. Skandfer, 2009, oppslag 13

I den siste delen av boken bygger det seg opp til at Skylappjenta må ta det store valget om hva hun ønsker. Oppslag 14 viser at hun står på en bro mellom familien og Normann. I dette oppslaget ser en igjen bokens ambivalens og kompleksitet. Hun ender opp med å bryte med familien og dets konvensjoner og bestemoren roper: «Om du forlater oss nå, vil alle broer være brent! For godt!» (Haq & Skandfer, 2009, oppslag 14). Når bestemoren sier dette, snur Skylappjenta seg tilbake en siste gang, men da kysser Normann henne. Idet denne handlingen skjer mister hun en sigarett som brenner broen, og nå er broen mellom dem brent, både billedlig og fysisk. Det kan virke som kysset er en symbolsk handling på et brudd mellom henne og familiekulturens verdier og konvensjoner.

Etter bruddet med familien rømmer Skylappjenta og Normann avsted. Det kan tenkes at reisen gjennom skogen skal være en metafor for- eller en representasjon av Skylappjenta og Normann sitt forhold. Reisen forklares gjennom en beskrivelse av været og årstider. Det står: «De løp lenge hånd i hånd gjennom skogen. Etter en stund begynte det å snø. Snøen falt tettere og tettere, og det brygget opp til storm» (Oppslag 14). Snøen kan symbolisere en kjølnet kjærlighet og avstand, og snøstormen kan symbolisere at det bygger seg opp problemer i forholdet. Videre står det at Skylappjenta står bak Normann på ski og klamrer seg fast til ham. Hun faller til slutt og Normann går videre uten henne. Det at Skylappjenta må stå bak Normann på ski kan symbolisere at hun blir en byrde for ham, og det at han drar når hun detter, kan bety at han ikke lenger ønsker å ivareta forholdet.

Etter Normann har forlatt Skylappjenta kommer et nytt vendepunkt. Hun forsøker først å lete etter Normann, men når det ikke fungerer river hun av seg skylappluen. I verbalteksten står det: «I sinne og fortvilelse rev hun av seg skylappluen». Videre står det: «Så annerledes, sa Skylappjenta høyt. Nå så hun ikke bare det som var rett fram, men også alt som var på sidene» (Oppslag 16). Det å ta av skylappluen kan symbolisere et siste brudd med familiekulturen. I bokens innledning får hun klar beskjed om å aldri ta av skylappluen, for da vil hun aldri bli gift. Kiil og Tønnessen hevder at: «lua fungerer som et symbol på konvensjonelle kjønnsroller i en patriarkalsk kultur hvor kvinner sosialiseres inn i underdanige roller» (Kiil og Tønnessen, 2014, s. 14). De sier videre: «Når skylappjenta til slutt river av seg lua, trosser hun restriksjoner som er forbundet med en slik kvinneverolle» (2014, s. 14). Valget om å ta av lua kan vise at hun ikke lenger vil la seg styre av andre, og at hun velger å realisere seg selv framfor å følge de kulturelle forventningene.

I oppslag 16 tar hun avskjed med fortiden og velger en ny framtid. Det står: «I det fjerne skimtet hun en ukjent verden. Skylappjenta snudde seg og så tilbake på skogen. Hun snufset litt og tenkte på moren, bestemoren, onkel Chacha og Normann. Så tørket hun tårene og rettet blikket framover» (Haq & Skandfer, 2009, oppslag 16). Hun velger å gå i retning av byen. Hun støtter seg ikke lenger til familien eller til Normann, men tar et valg om å være selvstendig og skape sin egen identitet. I bokens siste oppslag sier verbalteksten: «Bare Skylappjenta vet om hun fant det hun lengtet etter. Og har hun ikke funnet det ennå, så er hun nok på god vei» (2009, oppslag 17).

Bildet viser skylappluen som ligger igjen i snøen og fotspor som fører til byen. I byen kan en se omrisset av en heisekran, skyskrapere og en kirke. Dette oppslaget kan hinte om at det senmoderne samfunnet kan tilby mange muligheter. Skyskraperen henter om urbanisering og at byen vokser og endringer skjer. Kirken kan peke på at det også finnes rom for åndelighet og religiøsitet i det senmoderne samfunnet. Silhuettene av hva som finnes i byen ser en bare ved å studere bildene. Birkeland og Mør påpeker at visuelle detaljer ikke nødvendigvis har betydning for kronologien i en bok, men leder til en dypere forståelse av bokens tematikk. Ved å studere det visuelle kan en oppdage elementer som illustratøren har lagt inn, som kan tilføre mening i bokens handling og tema (Birkeland & Mjør, 2012, s. 84). Siden urbane samfunn er mer preget av modernitet og individualisme enn rurale samfunn, kan det tenkes at Skylappjenta på sett og vis går i retning av moderniteten og individualismen når hun går mot byen (Triandis, 1995, s. 81).



Figur 3. Skandfer, 2009, oppslag 17

4.3 Et senmoderne eventyr

Skylappjenta er en senmoderne eventyrbok med flere referanser til andre eventyr. Referansene blir både gitt gjennom det visuelle, men også gjennom det verbale. Boken bruker kjente strofer fra eventyrsjangeren som «det var en gang» og «da de hadde gått langt, og lengre enn langt». Boken bruker også tallet tre, som er kjent for å være et magisk tall innen eventyrsjangeren. Karakterbeskrivelsene kan sies å være formet av eventyr-referanser. Som tidligere nevnt peker Nordberg på at det ofte ikke er mye plass i verbalteksten til grundige rollebeskrivelser i en bildebok, og derfor vil mye av rollebeskrivelsene ligge i illustrasjonene. I utarbeidingen av rollene kan illustratøren støtte seg til arketyper som går igjen i mange tekster, teaterforestillinger og filmer (Nordberg, 2001, s. 66). Nikolajeva påpeker at poenget med intertekstualitet kan være å vise en lesestrategi. Ved å spille på typiske roller, fenomener eller skikkelser gis det hint til leseren om hvordan en skal tolke ulike personer eller situasjoner (Nikolajeva, 2001, s. 169).

Karakteren Normann framstår som en Askeladden-karakter gjennom væremåte, verbale uttrykk og antrekk. Verbalteksten sier: «I gledesrus gjorde Normann et imponerende hallingkast mens han ropte: -jeg fant, jeg fant» (Haq & Skandfer, 2009, oppslag 6.) Dersom leseren har kjennskap til eventyrene om Askeladden, vet han eller hun at uttrykket er et kjennetegn ved denne karakteren. Hallingkast er knyttet til tradisjonell folkedans, og kan slik knyttes til norsk tradisjon. Ved at karakteren framstilles som en Askeladden-karakter og heter Normann er det tydelig at han skal være en representant for norsk kultur. *Skylappjenta* vekker først assosiasjoner til eventyret om Rapunsel, på grunn av det lange håret. Like etter kommer referansene til Lille Rødhette ved at hun får en rød skylapplue og må dra til sin syke bestemor. Den tydelige koblingen mellom Rapunsel og *Skylappjenta*, i tillegg til håret, er at begge er innestengt i fortellingens innledning, før de drar ut og opplever verden. *Skylappjenta* får en lignende advarsel som Rødhette, når hun skal ut i skogen. Referansene kan som sagt gjøre at leseren kjenner igjen karakterene og er med å styre lesingen i en retning.

Ingen av eventyrreferansene blir eksplisitt nevnt i verbalteksten, men leseren må ut ifra egen litterær erfaring trekke slutningene. Kiil og Tønnessen hevder at eventyrene om Rapunsel og Rødhette begge omhandler farer som unge jenter kan møte når de vandrer alene ut i verden. De refererer til Vladimir Propps teori om offerhelten. Denne heltetypen er motsetningen til eventyreren. De sier: «Mens eventyreren begir seg ut i verden for å erobre den, frivillig og full av eventyrlyst, blir offerhelten bortført eller drevet ut av mangel eller nød» (Kiil &

Tønnessen, 2014, s. 5). De påpeker at *Skylappjenta* slik kan være en offerhelt, siden det er bestemorens nød som driver henne ut i verden. Samtidig har hun elementer av eventyren i seg, ved at hun ønsker å utforske og til slutt velger å dra sin egen vei (s. 5).

Det er noen motiv som er spesielt vanlig i mange eventyr, og flere av disse kan observeres i *Skylappjenta*. Forbudet, er ett av disse motivene. Birkeland og Mjør sier at: «Forbudet er eit sentralt motiv i svært mange eventyr; det blir sett opp eit forbod for helten, mot å snakke, mot å opne eit skrin, sjå eit menneske osv.» (Birkeland og Mjør, 2012, s. 36). Et annet motiv som er vanlig i eventyr er motsetningen bundet og fri. Motivet om forbudet kommer tydelig fram i bokens innledning når moren gir beskjed om at *Skylappjenta* ikke får snakke med gutter. Motivet bundet og fri, kan observeres gjennom hele boken, ved bokens begynnelse hvor hun framstår som innestengt og fanget, til slutten hvor hun framstår som fri. Håret til *Skylappjenta* kan også kobles til tanken om bundet og fri. Flettene løsner når hun gjør et brudd med familien og kulturen, og slik kan flettene representere lenker som løsner.

Skylappjenta kan sies å være et antieventyr. Et antieventyr er en sjanger som Birkeland og Mjør forklarer som «ein eigen skjønnlitterær sjanger som er moderne reaksjonar på eventyra. Desse blir kalla antieventyr, sidan dei anten gjer opprør mot eller leikar med dei konvensjonelle eventyrreglane» (41). Antieventyr bryter altså med konvensjoner i folkeeventyrene, og *Skylappjenta* har flere likhetstrekk med denne sjangeren. Dette gjelder både når det kommer til handlingskurven og de visuelle og språklige virkemidlene som er tatt i bruk. Bildeboken har et lekende preg ved at den stadig refererer til andre eventyr. Den bryter også med sjangerkonvensjonen, ved at den ikke avslutter med at protagonisten lever lykkelig alle sine dager (Birkeland & Mjør, 2012, 41). De fleste klassiske eventyr ender ofte harmoniserende ved at protagonisten vender hjem i avslutningen (Propp i Skaret, 2012, s. 38). *Skylappjenta* ender derimot med en ny tilværelse som er preget av usikkerhet. Det skjer altså et brudd med den klassiske hjemme-borte-hjemme-strukturen. Det at selve strukturen i *Skylappjenta* bryter med klassiske eventyrstrukturer, kan sammenlignes med hvordan protagonisten bryter med tradisjonen i sitt liv. Det at *Skylappjenta* ikke vender hjem igjen, kan være med å formidle et brudd med hennes kulturelle tradisjon. Hun velger ikke det trygge og stabile livet, men velger å realisere seg selv og konstruere sin egen identitet.

5.0 Analyse og drøfting av datamateriale

5.1 Kategorier i analysen

De litterære samtaler ble som nevnt gjennomført av lærere på 6.trinn og 7.trinn på to forskjellige skoler. Under samtaler tok jeg i bruk metodene observasjon, lydopptak og loggskrivning. Jeg vil nå presentere og analysere ulike utdrag fra elevenes samtaler om *Skylappjenta*, og drøfte materialet i lys av teorien. Gjennom presentasjon av samtaleutdrag vil jeg vise hvordan elevene reflekterer rundt bokens form og tematikk, og hvordan de samtaler om kulturmøter. Elevene møter boken i en norsk kontekst som er preget av moderne holdninger, og dette kommer til syne i samtaler. Refleksjonene omkring kulturmøtet mellom Skylappjenta og Normann viser seg å kunne ut i en modernitetsdiskusjon. I møte med Skylappjentas krevende livssituasjon reflekterer elevene om fenomenet som frihet, selvbestemmelse og individualitet. Dette er temaer som er sentrale innen modernitetsteori. Som tidligere nevnt, peker Giddens på at det moderne samfunnet kjennetegnes av tanken om at hvert enkelt individ må skape sin egen identitet. Han peker på at å gjentatte ganger foreta valg knyttet til livsstil, i et samfunn preget av flere valgmuligheter, er med å skape individets identitet (Giddens, 1996, s 14). Begrepene selvbestemmelse og frihet er slik relatert til modernitetens tanker om selvidentiteten, ved at valgene skal gjøres uten andres innblanding.

For å skape en oversiktlig analyse, velger jeg å dele datamaterialet inn i fire kategorier. Ut ifra innholdet i elevenes samtaler har jeg formulert kategorier som gir en tematisk oversikt over datamaterialet fra de to skolene. Jeg har gitt kategoriene betegnelsene: *visuelle elementer*, *kulturtrekk*, *tradisjonssamfunn* og *modernitetssamfunn*, og *intertekstualitet*. Bakgrunnen for valget av kategorien *visuelle elementer*, er elevenes engasjement i tolkingen av de visuelle virkemidlene i boken, for eksempel de visuelle symbolene. De så blant annet at symboler kunne representere karakterer i boken, noe som kunne være med å skape en dypere forståelse av handlingen og tematikken. Kategorien *kulturtrekk* har jeg formulert for å samle de utsagnene som implisitt eller eksplisitt handler om kultur. Siden kategorien er nokså vid, har jeg formulert underkategorier som samler elevenes utsagn om ulike elementer som kan omhandle kulturtrekk. Som tidligere nevnt er kultur et omdiskutert begrep, og jeg har tidligere lagt fram ulike forståelser av begrepet. Det er hovedsakelig Eriksen og Klausen sine definisjoner som blir referert til i analysen av samtaler.

Kategorien *tradisjonssamfunn* og *modernitetssamfunn* har jeg valgt fordi elevene snakker om *det moderne* og *det gammeldagse*. Noen elever mener Normanns kultur minner om nåtiden, mens Skylappjentas kultur gir assosiasjoner til noe gammeldags. Som nevnt påpeker Giddens at framveksten av modernitetssamfunnet skapte et brudd med det tradisjonelle samfunnet (Giddens, 1994, s. 9). Siden moderniteten i hovedsak har sitt utgangspunkt i Europa, har det moderne vært med å forme den vestlige verden. Ved at Skylappjentas kultur har opprinnelse i den ikke-vestlige delen av verden, vil den trolig ikke være like influert av senmoderne holdninger og verdier. Det kan derfor tenkes at holdningene i hennes kultur framstår som gammeldagse for individer i en senmoderne kontekst. Den siste kategorien har fått betegnelsen *intertekstualitet*. Den er valgt på bakgrunn av elevenes assosiasjoner og koblinger til andre eventyr i samtalen av boken. Gjennom intertekstuelle referanser formidles en kanskje ukjent tematikk i en kjent eventyrkontekst. Bildeboken er et senmoderne eventyr med trekk som bryter med tradisjonelle sjangerkonvensjoner. Jeg analyserer og drøfter hver kategori for seg, og gjennomfører en overordnet og reflekterende drøfting på slutten. Jeg ønsker at elevenes stemmer skal komme tydelig fram, og derfor presenterer jeg mange samtaleutdrag i hver kategori.

Enkelte elementer fra datamaterialet kunne vært plassert i flere kategorier. Jeg har i de tilfellene valgt den kategorien jeg mener er mest passende eller gjengitt uttalelser i flere kategorier. Samtalene er gjennomført i to elevgrupper på to forskjellige skoler. Den ene elevgruppen er på 7.trinn og den kaller jeg skole A. Den andre elevgruppen er på 6.trinn og den kaller jeg skole B. Jeg har gitt elevene tall slik at det blir lett å skille mellom hvem som har ulike utsagn i et samtaleutdrag. Framfor tallet på eleven har jeg satt bokstaven A eller B for å vise klassetilhørighet. Bakgrunnen for denne struktureringen, er å skape en ryddig framstilling av samtaleutdragene fra de to skolene, og gi et mest mulig transparent innsyn i datamaterialet. Siden lærerne tok utgangspunkt i det samme undervisningsopplegget, og elevene fokuserte på flere av de samme elementene i bildeboken, kan samtaleutdragene analyseres samlet.

5.2 Visuelle elementer

Skylappjenta er en bildebok med en levende visuell utforming, preget av kontrasterende fargebruk og visuelle elementer som har en delvis forankrende og en delvis avløsende funksjon i samspillet med verbalteksten. De visuelle elementene i boken er noe elevene

observerer kontinuerlig i lesingen og i samtalen av boken. Tanken om at de visuelle elementene har betydning og en funksjon, kommer til uttrykk gjennom flere av elevenes utsagn. En elev skriver i loggnotatene: «Var bra, for det var mye hint på bildene». Elevene studerer «hintene» og er engasjerte i tolkningen av dem. Det er mye en kan fokusere på når det gjelder visuelle elementer i denne boken. Som vist i bildebokanalysen, er ikonoteksten preget av både avløsningsprinsippet og forankringsprinsippet. Dette gjør at modalitetene er med å forsterke hverandre, ved å komme med samme informasjon, og avløse hverandre, ved å tilføre forskjellig informasjon. De visuelle symbolene som får særlig fokus er Skylappjentas kjole, sommerfuglene, Skylappjentas fletter og skylappluen.

5.2.1 Skylappjentas kjole

I førlesingsfasen på skole A, samtaler elevene om bokens framside. Flere elever reflekterer rundt hva kjolen til Skylappjenta kan symbolisere.

A6: Hvor kjøpte hun den kjolen? Det er som om noe holder den oppe eller så bryter den fysikkens lover.

A15: Jeg vil si at den kjolen der er litt ubehagelig å se på, rart at den går rett ut.

A17: Kjolen ser veldig rektangulær ut.

Lærer A: Ligner den på noe?

A19: Et Aladdin-teppe, et flyvende teppe.

(...)

A20: Det ser ut som en vikingbåt med bein.

Elevene observerer at kjolen har en spesiell form, og de reflekterer rundt hva den kan forestille. Birkeland og Mjør sier at: «Framsiden og tittelen «plantar» nokre impulsar som lesaren møter att seinare i forteljinga, det blir etablert visuelle og verbale bruer (tekstband) til andre oppslag i boka» (Birkeland & Mjør, 2012, s. 71). Det er interessant at to av elevene assosierer kjolen til en form for transportmiddel. Kjolen endrer seg utover i boken og elevene legger merke til detaljer rundt hvordan kjolen framstår forskjellig, ut ifra hvilken situasjon hun befinner seg i. I samtalen om et oppslag sier en elev fra skole A: «Der, se på kjolen, der flagrer den og der står den ikke rett ut». Senere når Skylappjenta og Normann har piknik sier en elev fra samme skole: «Ser litt ut som han viser henne verden nærmest. Kjolen hennes ligger fint på bakken nå». Det at elevene ser detaljer når det gjelder kjolen viser at de visuelle elementene kan ha en meningsbærende funksjon i formidlingen av bokens tematikk.

5.2.2 Sommerfugler

Sommerfugler er sentrale symbol i boken og dukker opp på nesten hvert oppslag. Dette legger elevene merke til allerede i førlesingsfasen når de samtaler om bokens paratekster. Senere spør læreren fra skole B en elev om hva hun tenker om et bestemt oppslag, og da sier eleven: «Føler det har noe med sommerfugler å gjøre, for det er sommerfugler på nesten hvert bilde». Senere sier en annen elev: «Nå skjønner jeg hva sommerfuglene betyr, den blå er gutten og den røde er jenta. Det har vært en blå og rød sommerfugl på alle bildene». Idéen om at sommerfuglene representerer karakterer i boken går igjen i begge klassene. En elev fra skole A sier: «Kanskje hun er en sommerfugl, siden det er en rød sommerfugl og hun har en rød kjole på seg». De reflekterer videre rundt hvilken betydning sommerfuglen kan ha i boken:

A2: Det er nesten alltid en sommerfugl med henne.

Lærer A: Ja, hva betyr det? Vet dere hva som skjer med en sommerfugl, hvordan den er før den blir en sommerfugl?

A17: Da er det en larve.

Lærer A: Hva skjer med den larven da?

A17: Den blir fri.

Her mener en elev at når en larve blir en sommerfugl, så blir den fri. Denne koblingen er forståelig, for når en sommerfugl er en larve kan den ikke gjøre stort, men når den blir en sommerfugl får den vinger og kan fly. Slik kan det være naturlig å tolke en larve som fanget, og en sommerfugl som fri. Elevene forsøker stadig å skape mening når det gjelder de ulike visuelle symbolene. Som Caroline Sehested påpeker, kan illustratøren av en bildebok legge inn ulike visuelle elementer som enten kan være med å beskrive karakterene eller utdype fortellingen (Sehested, 2009, s. 61). Jeg opplever at elevene legger merke til hvordan bruken av sommerfugler går igjen i hele boken, og bruker informasjonen til å tolke handlingen og karakterene. Dette viser at de små elementene har en viktig funksjon i lesingen av bildeboken.

5.2.3 Skylappene og flettene

To andre visuelle symboler som elevene interesserer seg for, er skylappluene og flettene.

Læreren fra skole B spør om skylappluen kan være symbol på noe, og da svarer en elev: «Det kan være et symbol på hennes kultur liksom. For moren, bestemoren og sikkert oldemoren

også, hadde alle sånn skylapplue på seg». En elev fra skole A knytter også skylappluen til kultur: «Nå vet jeg en kultur de har. For alle damene bruker jo skylapper, men alle damer som er muslimer bruker jo hijab, så kanskje det er en kultur der?». Her knytter eleven skylappluen til begrepet kultur og sammenligner den med en hijab. I den andre klassen er det også elever som observerer at det kun er kvinnene som bruker skylappluer, og gjør lignende sammenligninger:

B4: [D]amene hadde jo sikkert en sånn kultur om at de hadde en sånn skylappgreie, men han onkel Chacha hadde ikke det.

Lærer B: Er det en kultur der damene går med noe på hodet, mens mennene ikke gjør det?

B4: Islam. Syns det minnet litt, for muslimene bruker jo sånn hijab-plagg på hodet for å ikke vise håret, og hun må bruke sånn skylapplue for at hun ikke skal se på veien.

B2: Han onkelen gikk ikke med skylapp. Så høres litt ut som den religionen der de alltid må gå med sånn svart.

Lærer B: Hvilken religion er det der jentene må gå med noe på hodet?

B2: Der alltid jentene må gå med det, der de bare ser litt, er jo litt det samme som at det bare er jentene som går med skylapplue.

B3: Alle jentene går jo med skylapplue, for kan jo hende de har vært veldig nysgjerrig på verden de også, også når de har gått ut og ikke gjort det moren sa, så har det gått galt med dem. Så kan hende de vil sende henne vekk så ikke noe skal skje med henne.

Det kan virke som flere av elevene forsøker å forstå meningen med skylappluen ved å ta utgangspunkt i hva de kjenner til av hodeplagg fra virkeligheten. Skaret refererer som nevnt til Iser som mener leseren er aktiv i meningsskapingen av teksten med utgangspunkt i sin førforståelse og sine førkunnskaper. Han hevder at verket vil bli til i møtet mellom leserens tolkning, som tar utgangspunkt i personens erfaringer, og strukturene som ligger i teksten (Iser referert i Skaret, 2011, s.55). Her tar elevene altså i bruk sin førforståelse i forsøket på å forstå meningen med skylappluen.

Håret til skylappjenta får også mye oppmerksomhet, ofte i sammenheng med samtalen om skylappene. Observasjonene elevene gjør av håret, viser at de engasjerer seg i det visuelle tolkningsarbeidet. Som Sehested påpeker, er barneleseren spesielt opptatt av hva som

formidles gjennom bilder, og har ofte et ønske om å skjønne hvordan de visuelle elementene henger sammen (Sehested, 2009, s. 60-61). Dette kan observeres i utdraget nedenfor hvor elevene diskuterer en endring som har skjedd med Skylappjentas hår, hvor det går fra å være i fletter til å bli løst.

A18: Vent, kan du gå tilbake på det snøbildet? Hva har skjedd med håret hennes der?

A17: Flettene har kommet vekk!

A19: Også har hun kort hår!

Lærer A: Ja, hva betyr det da tror dere?

A4: At hun er fri.

Lærer A: Hvorfor det?

A4: Fordi da har sikkert moren dratt i det håret, men nå når det er vekke så kan hun ikke det lenger.

Lærer A: Hvorfor er hun fri nå da?

A20: Hun har brent alle broer.

A1: Men flettene er jo på en måte flettet sammen ikke sant, og når de ikke er flettet sammen, er det fritt hår.

Lærer A: Ja, så når håret er fritt betyr det at?

A1: At hun er fri når håret er fritt fra de flettene som moren har laget alle de årene.

Noen av spørsmålene kan sies å være noe ledende, men de får likevel elevene til å reflektere omkring tankene sine. En av elevene sier at når håret er fritt, så kan det bety at Skylappjenta også er fri. Det virker som de mener flettene kan symbolisere en form for fangenskap, og når hun blir kvitt flettene så betyr det at hun blir fri. I samtalen om Skylappjentas hår sier en elev fra skole B dette: «Når de kysset løsnet håret opp, så kan jo hende at det var meningen hele tiden at de skulle finne hverandre». Etterpå spør læreren om Skylappjenta går gjennom noen endringer i boken, og da retter elevene igjen fokus mot håret:

Lærer B: Går skylappjenta gjennom noen forandringer i boken?

B12: Ja.

Lærer B: På hvilken måte?

B12: Hun tørr mer.

Lærer B. Noen forandringer som går på utseende?

B12: Ja.. flettene, de blir løst opp.

Lærer B: I det hun kysser Normann blir flettene løst opp.. Hva tror du det kan være et symbol på?

B12: At da har hun ikke den religionen lenger.

B11: Å være fri.

En elev mener at flettene som løsner ved kysset, kan symbolisere at hun ikke lenger er del av religionen. En annen elev mener, i likhet med en elev fra den andre skolen, at det kan symbolisere at hun er fri. Som jeg la fram i analysen av boken kan kysset mellom Normann og Skylappjenta symbolisere et brudd med kulturens verdier og konvensjoner. Flettene kan symbolisere lenker som blir brutt. Bruddet med familiekulturen som skjer når Normann kysser Skylappjenta, kan handle om at hun forkaster morens regler og slik gjør skam på familien. Som Triandis peker på, har enhver kultur det som kalles for *ingroups* og *outgroups*. Han hevder at i enkelte kollektivistiske kulturer kan medlemmer av den nære gruppen bli kastet ut, dersom en gjør skam på familien (Triandis, 1995, s.10). Nedenfor viser jeg et utdrag hvor noen elever funderer på om bestemoren til Skylappjenta også er fri.

Lærer A: Men betyr det at bestemoren også er fri da?

A4: Jeg tror ikke det. For hun har fletten..

(...)

A12: Tror grunnen til at hun ikke er fri, er fordi hun aldri har tatt av seg den skyggelappen.

Som vist, registrerer flere av elevene at alle kvinnene i boken både har flette og skylapplue. Ovenfor peker to elever på at de ikke tror bestemoren er fri, nettopp fordi hun fortsatt har fletten og skylappluen. Det kan virke som kvinnene er under konvensjoner og tradisjoner når de går med håret i flette og har på skylapplue. En elev fra skole A sier: «Man kunne se at moren også hadde sånn skylapplue, når hun tok på skylappluen på jenten. Og hun har også en flette». Elever i begge klassene snakker også om noe annet som skjer med flettene, og det er når hun møter Normann:

A2: Når hun møtte han for første gang ble flettene til et hjerte.

Lærer: Hva kan det bety?

Elev: Kan være hun liker han.

Det er interessant å se at flere elever i de ulike klassene tolker de visuelle symbolene på lignende måter, både når det gjelder sommerfuglene, skylappene og flettene. I samtalen om symbolene kommer begrepet frihet opp flere ganger. Som elevene stadig kommenterer ovenfor, mener de at de løsnede flettene kan symbolisere frihet. I et av de første tekstutdragene samtaler de om hvilken betydning sommerfuglene kan ha, og kommer fram til at når en larve blir en sommerfugl, så blir den fri. Det kan tenkes at boken gjør en sammenligning mellom prosessen en larve går gjennom for å bli en sommerfugl, og prosessen som Skylappjenta går gjennom for å bli fri. Endringene som skjer med en larve i prosessen av å bli en sommerfugl er dramatiske, og det skjer både endringer på larvens innside og utside. På samme måte kan en tenke at Skylappjenta gjennomgår både indre og ytre endringer i det som kan sies å være en identitetsdanningsprosess. Flere elever peker også på andre elementer i boken som kan representere frihet. Det er når Skylappjenta tar av skylappluen, og når hun forlater familien sin. Det er altså tydelig at frihet er et fenomen elevene legger vekt på i tolkningen av boken, og det kommer til syne gjennom ulike visuelle elementer.

Som Eriksen og Vetlesen påpeker, handler Berlins definisjon av frihet om å ikke være utsatt for andres innblanding (Eriksen & Vetlesen, 2007, s. 19). Denne forklaringen av ordet frihet innebærer selvstyre og selvstendighet. Som nevnt peker Giddens på at autonomi er noe som settes svært høyt i det senmoderne samfunnet. Autonomi handler om selvrealisering og selvbestemmelse, og dette er avgjørende for friheten (Giddens i Kaspersen, 200, s. 157). Det å ikke være utsatt for innblanding fra andre, innebærer blant annet å ta valg basert på egne overbevisninger og verdier. Giddens påpeker at frihet kommer av en forståelse av ens egen identitet (Giddens, 1996, s. 62). Dersom en konstant er utsatt for innblanding fra andre, og aldri tar egne valg, er man per definisjon ikke fri. Ifølge Berlins forklaring av frihet, er det først når man uten innblanding fra andre velger å ta egne valg, at man tar steg ut i friheten. Ut ifra denne tankegangen erfarer ikke Skylappjenta frihet før på slutten av boken, når hun begynner å ta egne valg. Det kan virke som elevene ubevisst har den samme forståelsen av frihet som er nevnt ovenfor, fordi de mener hun blir fri når hun bryter med de som styrer valgene og livet hennes.

I samtaleutdragene i denne kategorien har jeg også vist at mange elever reflekterer omkring betydningen av skylappluen, og flere drar en kobling mellom skylapplue og hijab. Grunnen til dette kan være at hijab muligens er det eneste konvensjonelle hodeplagget knyttet til kjønn, som elever har kjennskap til fra virkeligheten. Når leseren møter en tekst, skjer tolkningen

med utgangspunkt i personens førkunnskaper. Ved at teksten ikke gir alle svarene, men legger til rette for undring, engasjerer leseren i tolkningen. Leserens må da trekke egne konklusjoner og referanser. Som nevnt, hevder Iser at leseren må fylle de tomme rommene i teksten, og dess flere tomme rom teksten har, dess flere tolkningsmuligheter finnes det. Han påpeker at en litterær tekst har to poler, som består av forfatterens tekst og leserens realisering av teksten. Han hevder at selve verket vil bli til i dette møtet mellom tekstens innebygde strukturer og leserens tolkning som baseres på personens erfaringer, både de litterære og de personlige (Skaret, 2011, s. 55). Ifølge Isers teori, vil da betydningen av de visuelle symbolene i *Skylappjenta* bli til i møtet mellom forfatterens tekst og elevenes tolkninger.

5.3 Kulturtrekk

Denne kategorien tar for seg de delene av datamaterialet som omhandler elevenes samtaler om familie, ekteskap, barneoppdragelse og religion. Jeg har også inkludert samtaleutdrag der elevene eksplisitt nevner begrepene kultur eller tradisjon. Denne kategorien er den største, og jeg har derfor valgt å dele den inn i underkategorier. Jeg vil begynne med samtaleutdragene som omhandler dilemmaet mellom lojalitet og selvrealisering. I denne delen tar jeg også med tilleggsmaterialet, som er loggnotater der elevene har svart på spørsmål knyttet til samtalen. Videre vil jeg analysere samtaleutdragene som omhandler barneoppdragelse og deretter samtaleutdragene som tar for seg tanker om temaene ekteskap, kultur og religion.

5.3.1 Lojalitet og selvrealisering

Denne underkategorien tar for seg elevenes samtale om Skylappjentas dilemma mellom å være lojal mot familien eller å velge sin egen framtid.

Lærer A: Hva sier bestemoren? «Du tilhører oss». Og hun må jo ta et valg. Hva er det hun velger?

A12: Hun velger å gå fra familien sin for å være med Normann.

Lærer A: Hvorfor det tror dere?

A15: Jeg tror hun velger det fordi hun har mer lyst å være med han enn de, for de er ikke så snille med henne. Hun har ikke lyst å være innestengt.

A21: Fordi hun har lyst å være fri.

I likhet med samtaleutdragene fra kategorien om visuelle symbol blir temaet frihet også fokusert på i dette samtaleutdraget. De mener at Skylappjenta vil dra fordi hun ikke ønsker å være innestengt og fordi hun søker etter frihet. Elever i begge klassene gjør seg flere refleksjoner omkring Skylappjentas brudd med familien:

Lærer A: Men dere sa i stad at hun gikk for å være med Normann. Men så er hun inne i skogen alene. Hva synes dere hun burde gjøre da? Prøve finne han igjen eller gå tilbake til familien?

A5: Finne han. Fordi han er mye greiere enn de andre.

Lærer A: Hvorfor det?

A5: Fordi de andre holdt henne fast og prøvde å sende henne til et annet land.

A9: Og han ga henne røyk og alkohol.

A9: Jeg tipper at han vet at hun falt av.. også ga han henne røyk, som han sikkert vet at ikke er så bra.

A4: Det kan være at alle teamet seg mot henne.

Lærer B: Hun har jo tatt et valg her om å gå ifra fra familien sin. Syns dere hun burde gå tilbake, gå og finne Normann eller gå alene?

B6: Synes hun burde gjøre sin egen greie.

B10: Synes hun bare burde fortsette.

Det første tekstutdraget i denne underkategorien viser at elevene stiller seg kritiske til Skylappjentas familie, men at de også har en kritisk holdning til Normann. Likevel mener de at hun bør forsøke å finne Normann og ikke gå tilbake til familien. Når læreren spør hvorfor de tror hun velger å være med Normann, sier en elev at det fordi hun har lyst å være fri. Det kan virke som eleven tenker at Normann kan bringe Skylappjenta frihet. Det tematisk komplekse i boken kan sies å komme til syne i framstillingen av karakterene fra de ulike kulturene. Individenes holdninger og handlinger skaper rom for refleksjon og tolkning blant elevene.

Som Triandis peker på, bærer alle kulturer preg av *unstated assumptions*. Dette handler som nevnt om at forståelsen av virkeligheten tar utgangspunkt i kulturelle og implisitte antagelser (Triandis, 1995, s. 4). Som Eriksen påpeker handler en kulturell relativistisk holdning om å forstå den andre kulturen ut ifra den kulturens logikk (Horntvedt, 2012, s. 241). Det kan være

enkler å forstå Skylappjentas familiekultur, dersom en kjenner til enkelte trekk fra kulturer i ikke-vestlige land. På skole A observerer jeg at flere elever har kjennskap til kulturer fra ulike land, noe som kommer til syne ved at de samtaler om ulike ideologier og holdninger. En elev forteller om et besøk i et land i Sør- Amerika. Han påpeker at det er mennene som bestemmer der, og mener det er rart at kvinnene og mennene ikke er likestilte. Ut ifra denne uttalelsen kan en tenke at eleven har en implisitt antagelse om at kvinner og menn bør være likestilte.

I det sistnevnte tekstutdraget hevder en elev at Skylappjenta bør gå sin egen vei og «gjøre sin egen greie». Denne tankegangen om selvbestemmelse er preget av individualisme. Triandis peker på at mennesker med en individualistisk tankegang ofte setter egne behov, preferanser og mål framfor fellesskapets (Triandis, 1995, s. 2). Unge som er vokst opp i et vestlig og senmoderne samfunn, som er influert av en individualistisk tankegang, er trolig positive til tanken om selvbestemmelse. Tanken om å følge egne ønsker og mål, uten å være preget av andres meninger, kan relateres til Berlins forklaring av frihetsbegrepet. Som tidligere nevnt hevder han at frihet handler om å ikke være utsatt for andres innblanding, og dess mindre en er utsatt for denne innblanding, dess større er friheten (Eriksen & Vetlesen, 2007, s. 19). Det at elever i en senmoderne og vestlig kontekst påpeker at Skylappjenta må gjøre det hun selv ønsker, kan være preget av samfunnets vektlegging av individers selvrealisering. Eriksen og Vetlesen peker på at frihet er knyttet til forventninger om å realisere seg selv (Eriksen & Vetlesen, 2007, s. 24). Individer kan møte et press om å realisere alle sine evner, interesser og muligheter, og dersom en ikke mestrer dette, kan en framstå som mislykket. De mener samfunnet favoriserer en forståelse av frihetsbegrepet som gjør at individets verdi avhenger av hva en kan prestere. De påpeker at selv om begrepet *frihet* lyder positiv, så kan det moderne samfunnets frihet komme med en tvang om prestasjon (Eriksen & Vetlesen, 2007, s. 25).

5.3.1.1 Loggbokresultater

I tilleggsmaterialet mitt har jeg loggnotater hvor noen elever noterte ned tanker underveis, og hvor alle svarte skiftelig på to spørsmål: 1). Hva synes du om bokens handling? og 2). Hva synes du om valget Skylappjenta tok? Bakgrunnen for valget av det siste spørsmålet er at jeg ønsket å høre elevenes tanker om det å bryte med familien til fordel for sitt eget beste. Jeg har lagt sammen svarene fra de to klassene og systematisert funnene i tre kategorier:

Riktig å dra	Burde bli hos familien	Usikker
25	4	6

Av totalt 35 elever som svarer på dette spørsmålet, mener 25 elever at Skylappjenta gjør et riktig valg i å reise fra familien, 4 elever mener hun tar et feil valg og 6 elever er usikre. Her er noen av begrunnelsene til de som mener hun tar et godt valg.

- Jeg tror hun tok det rette valget, for hun hadde det ikke bra med familien.
- Synes Skylappjenta tok et bra valg, for tenkte på hva HUN ville og ikke hva ANDRE ville.
- Jeg synes valget til Skylappjenta var et godt valg, og jeg ville nok valgt det samme, for hun bestemmer over seg selv.
- Jeg synes valget hun tok var riktig, for hun er voksen nok til å ta egne valg.

De fleste av elevenes begrunnelser for at Skylappjenta gjorde et riktig valg, handler om retten til å bestemme over eget liv. Elevene i denne kategorien legger stor vekt på det å ta egne valg, og tanken om at en ikke bør godta dårlig behandling. Her er noen av begrunnelsene til elevene som mente hun tok et dårlig valg:

- Hun forlot familien sin, og jeg ville ikke gjort det samme hvis jeg var henne, for jeg er glad i familien min.
- Jeg synes hun burde gå tilbake til familien sin, fordi man skal ikke gå fra familien sin.
- Jeg synes valget hun tok var dumt, fordi hun ikke kjente Normann. Og hun burde ikke forlate familien sin med en som hun ikke kjenner så godt.
- Jeg synes hun tok et dårlig valg, fordi at jeg aldri ville vendt ryggen til familien min, med mindre de hadde gjort noe galt. Hun burde gå tilbake til familien sin, for det er jo familien hennes.

Kollektivistiske holdninger stiller ofte sterkt i ikke-vestlige kulturer, og lojalitet og tilknytning til familien kan derfor være mer sentralt i disse kulturene enn i vestlige kulturer. Jeg var derfor nysgjerrig på om elevene med foreldre med ikke-vestlig familiebakgrunn ville svare annerledes på spørsmålet, enn elevene med foreldre med vestlig familiebakgrunn.

Loggnotatene viser derimot at alle elevene med innvandrerforeldre, utenom en, mener Skylappjenta bør forlate familien for å leve sitt eget liv. Tre elever med norske foreldre mener

hun burde bli hos familien, mens kun en elev med foreldre med annen etnisk opprinnelse mener det samme. Det at de fleste av elevene som mener hun burde bli hos familien har bakgrunn fra en vestlig kultur, kan vise at mennesker tilhørende disse kulturene også kan være preget av kollektivistiske holdninger. Dette på tross av at det senmoderne samfunnet verdsetter individualisme. Det er dette Triandis refererer til som *allocentric*, altså at en har kollektivistiske holdninger i et samfunn preget av individualisme (Triandis, 1995, s. 5).

Det at de fleste elevene med ikke-vestlig familiebakgrunn mener Skylappjenta gjør et riktig valg i å reise, kan vise at de ikke nødvendigvis setter familien før seg selv, bare fordi de har bakgrunn fra et land preget av kollektivistiske holdninger. Alle elevene i utvalget har bodd i Norge mesteparten av barndommen, og har trolig blitt påvirket av det senmoderne norske samfunnet. Selv om noen av elevene har foreldre med ikke-vestlig bakgrunn, betyr ikke det nødvendigvis at de blir oppdratt i den samme kulturen som foreldrene. Det samme gjelder elever med foreldre med bakgrunn fra vestlige kulturer. Det må selvsagt påpekes i denne sammenheng at flere faktorer kan spille inn på svarene i elevenes lognotater. Det trenger ikke nødvendigvis å ha noe med kollektivism eller individualisme å gjøre, for barn er ulike når det kommer til relasjoner og tilknytning. Jeg vektlegger også at svarene ikke kan si noe generelt om hva andre ville svart på spørsmålet, siden undersøkelsen kun er gjort i to klasser. Likevel, ifølge mine funn, kan det virke som de fleste elevene i dette utvalget, uavhengig av foreldrenes kulturelle bakgrunn, mener at Skylappjenta gjør et riktig valg i å forlate familien for å realisere seg selv. Det at elevene har vokst opp i en senmoderne kontekst kan sies å komme til syne ved dette fokuset på selvbestemmelse og selvrealisering.

Flere av begrunnelsene for å bli hos familien er subjektive, for elevene skriver hva de selv ville gjort. Det kan nok være vanskelig for elever på mellomtrinnet, som er del av et norsk samfunn, å forestille seg Skylappjentas situasjon. For de fleste er det fjernt fra egen virkelighet. En elev skriver at han aldri ville vendt ryggen til familien, med mindre de hadde gjort noe galt. Hva som er rett og galt kan være et definisjonsspørsmål, der svaret avhenger av personens kulturelle ståsted. Vestlige samfunn er ofte influert av den individualistiske tanken om at hvis en ikke blir behandlet bra, så har en rett til å bryte relasjoner, selv om det dreier seg om familien. Som tidligere nevnt, hevder Giddens at den 'tvangsmessige' bindingen til familien og lokalsamfunnet har blitt svekket i moderniteten, og at alle enkeltindivid selv må arbeide for tillit i sine sosiale relasjoner (Kaspersen, 2001, s.153). Et tradisjonssamfunn er mer preget av gjensidig avhengighet, enn moderne samfunn. Individet i et norsk senmoderne

samfunn har flere sikkerhetsnett enn kun familien. Det er for eksempel ikke lenger bare familiens ansvar å ivareta barn i et moderne samfunn. Barn har mange rettigheter, og i Norge har for eksempel instanser som barnevernet makt til å gripe inn i andres familieliv. Ikke-vestlige land har derimot ofte storfamilien som det sentrale sikkerhetsnettet i møte med sykdom eller andre utfordringer. Derfor kan det også tenkes at enkeltindividene er mer gjensidig avhengig av hverandre i disse kulturene, enn i kulturer preget av modernitet og individualisme. Som jeg nevner i teoridelen, peker Triandis på at fordelene ved kollektivism er størst i de samfunnene hvor en har lite ressurser, og er minst i de samfunnene der ressursene og mulighetene er større (1995, s. 82).

5.3.2 Barneoppdragelse og kontroll

Denne underkategorien tar for seg samtaleutdrag som omhandler temaer som grensesetting, barneoppdragelse og foreldrekontroll. Her er to samtaleutdrag hvor disse temaene blir tatt opp:

Lærer A: Hadde hun lov å bli med noen fremmede? Hva tenker dere om at hun sitter der?

Elev: Jeg tenker at det er smart. Fordi da får hun møtt andre personer og ikke bare den strenge moren sin.

Lærer A: Ser dere hva det står nede på bilen? Hvorfor tror dere det står *respekt* her?

A9: Taxiselskapet respekterer de som kjører med taxien.

A12: Kanskje et hint om at moren begynner å respektere jenta?

A2: Jeg tror det er motsatt, at datteren må begynne å respektere moren, siden hun gjorde det motsatte av det moren sa til henne.

I de to utdragene ovenfor samtaler elevene om lydighet og respekt, tanker som er sentrale i boken. I det sistnevnte utdraget kan det virke som noen elever ikke helt har skjønnet betydningen av respekt i boken. Den ene eleven tror at moren begynner å respektere Skylappjenta, når det egentlig kan virke som det motsatte skjer. En annen elev mener derimot at skriften på bilen er et hint om at jenta må begynne å respektere moren. Her ser en altså to motstridende tanker om hva dette oppslaget i bildeboken kan bety. Det må sies at dette var underveis i lesingen, så elevene kjente enda ikke til hele bokens handling.

I de to utdragene nedenfor samtaler noen elever om hvorfor de tror familien vil sende vekk Skylappjenta:

B3: Alle jentene går jo med skylapplue, for kan jo hende de har vært veldig nysgjerrig på verden de også, også når de har gått ut og ikke gjort som moren sa, så har det gått galt med dem. Så kan hende de vil sende henne vekk så ikke noe skal skje med henne.

Lærer A: Hvorfor vil de sende henne til Langtvekkistan?

A4: For de ikke vil at hun skal se.. eller kan være de ikke vil hun skal være med dem.

Lærer A: Hva er det de ikke vil at hun skal se?

A4: Se verden.

Lærer A: Hvorfor ikke det?

A4: Fordi de er redd for henne, men hun har lyst å utforske.

Eleven i det første utdraget mener familien vil sende henne vekk fordi hun er for nysgjerrig på verden. Eleven i det andre utsagnet sier noe av det samme, nemlig at de ikke vil at hun skal se og utforske verden. I utdraget nedenfor nevner elevene også det å «se verden», i sammenheng med hvorfor de tror Skylappjenta tar av skylappene på slutten:

Lærer A: Hva er det som ligger i snøen der da?

A10: Skylappene.

Lærer A: Hvorfor ligger de der?

A10: Tok ikke hun den av?

Lærer A: Hvorfor?

A10: Hun ville se verden.

I de tre utdragene ovenfor kommenterer elevene at Skylappjenta vil «se verden», og at familien vil hindre henne i dette. I samtalen om oppslaget hvor Skylappjenta og Normann spiser lunsj, kommer en elev fra skole A også med en bemerkning om dette: «Ser litt ut som han viser henne verden». Hva betyr det å «se verden»? Og hvorfor er elevene så opptatt av dette? Det kan for eksempel handle om å være bevisst på hva som skjer i kulturen en er del av, eller i verden generelt. Det kan også handle om å være opplyst og ha kunnskap. Som jeg la fram i teorien, peker Guneriussen på at en opplysningstanke i framveksten av det moderne samfunnet var at moderne mennesker er opplyste og rasjonelle (Guneriussen, 1999, s. 35). En

ble altså opplyst dersom en lot seg prege av det moderne. Å «ikke se» kan gjerne sammenlignes med å være uvitende eller naiv, og det å ikke kjenne til det som finnes av godt og ondt i verden. Skylappjenta har vært innestengt og skjermet, og har ikke fått utforske hva som finnes i omgivelse. Siden hun har vært så beskyttet, kan det tenkes at Normann viser henne en ny virkelighet. «Å se verden» kan kanskje forstås som en motsetning til det å være skjermet fra verden. Når det gjelder tanken om foreldrekontroll, mener flere av elevene at det er merkelig at Skylappjenta ikke har lov å være nysgjerrig. I de ulike utdragene nedenfor kommenterer de at hun blir mer kontrollert enn Normann, og at han har en annen frihet enn henne:

Lærer A: Hva med kulturen til Skylappjenta da? Hvordan er den?

A1: Den er veldig rar. For skylapper.. og «løp når du ser en ukjent» Prøver å sende henne til Langtvekkistan.. og ja, veldig rar, ikke lov å være nysgjerrig.

Lærer: Hva er litt i kulturen til Normann?

A19: Ski. Han har lært å stå på ski, og lært å røyke. Han har tydeligvis fått lov å prøve mer og leve livet. Men hun har sikkert aldri stått på ski, aldri gått i skogen. Normann har fått lov til mye mer.

B4: [H]an Normann sin religion var litt mer positiv og fri, mens hennes var litt mer streng og at hun må ha på den der og sånn.

Lærer B: Men var det bare positivt alt Normann holdt på med?

Flere elever: nei..

B1: Han drakk, og festa på en annen måte enn de. Og de har kanskje litt strengere regler rundt det å spise kjøtt.

Utdragene viser at flere av elevene synes det er uvant at noen ikke får lov å være nysgjerrig på verden. En av elevene sier at Normann har fått prøve mer og får leve livet. Boken sier lite om Normanns bakgrunn, men ut ifra hans oppførsel hevder elevene at han sikkert har hatt løsere tøyler enn Skylappjenta, når det kommer til utforskning. Uavhengighet, utforskning og selvbestemmelse er noe som verdsettes i et moderne samfunn med en individualistisk tankegang. I Norge er en gjerne opplært til å være nysgjerrig og til å utforske. I denne sammenheng kan en igjen trekke inn begrepet frihet. Det virker som Normann ikke er utsatt for andres innblanding, men tar egne valg og følger egne ønsker. Skylappjenta derimot, blir

overvåket av familien. Som Triandis hevder, vektlegger tradisjonelle samfunn med kollektivistiske trekk avhengighet, og ser på beskyttelse av barn som naturlig og nødvendig (Triandis, 1995, s. 63). Her blir involvering av foreldre og overstyring, ofte forstått som kjærlighet, mens det samme i individualistiske kulturer ofte blir forstått som usunn overstyring (Triandis, 1995, s. 63).

Som nevnt i teoridelen hevder Adamopoulos og Bontempo, referert i Triandis, at mønster innen barneoppdragelse kan forklares ved bruk av de to dimensjonene aksept- avvisning, og uavhengighet- avhengighet (Triandis, 1995, s. 63). En oppdragelse preget av aksept og uavhengighet resulterer ofte i høy selvtillit hos individene. Et mål i senmoderniteten kan sies å være selvrealisering, og at barn vokser opp til å være selvstendige. I kollektivistiske kulturer vektlegges først og fremst aksept og avhengighet (Triandis, 1995, s. 63). I slike kulturer er avhengighet forventet og verdsatt. Det er ikke nødvendigvis et mål at barnet skal være individualistisk og selvstendig, for det er ofte naturlig at storfamilien bor nært hverandre. Innen norsk tankegang er det derimot ofte naturlig at barnet flytter ut av hjemmet når han eller hun er voksen, og det forventes at en for det meste skal forsørge seg selv og være selvstendig.

Den norske ungdomskulturen som er framstilt i boken, viser ungdommer som virker å være i en utforskningsfase. Som Kiil og Tønnessen påpeker, blir kulturen framstilt som overfladisk og preget av konsum (Kiil & Tønnessen, 2014, s. 3). I flere av bokens oppslag drikker de noe som framstår som alkohol og, med den forutsetningen at de er under 18 år, tøyer de derfor grensene for hva som er lovlig. Dersom en leser boken fra et konservativt ståsted med en kultur preget av kollektivistiske holdninger, kan ungdommene framstå som forsømt av sine foresatte, siden det er full frihet til utfoldelse uten kontroll av voksne. Hvordan en opplever kulturene i boken handler om hvilket perspektiv en ser de fra, og hvilke *unstated assumptions*, altså ubevisste antagelser, som har preget og formet en (Triandis, 1995, s. 4). Noe som er naturlig og nesten forventet i en kultur, kan være ukjent og uaktuelt i en annen kultur.

5.3.3 Ekteskap, religion og kultur

I denne underkategorien presenterer jeg elevenes samtale om temaene forhold, religion og kultur. I de to utdragene nedenfor snakker elevene om ekteskap på tvers av ulike kulturer og religioner.

B1: Det var sikkert sånn at de ikke ville at hun skulle gifte seg med en norsk mann. De ville hun skulle gifte seg med en som hadde samme religion, så derfor ville de sende henne bort. Så kanskje de skulle gifte henne bort?

Lærer B: Hvorfor tror dere moren skjermet skylappjenta fra den norske kulturen?

B1: Sånn at hun ikke skulle gifte seg med en norsk mann, eller sånn at hun ikke skulle få en annen religion.

B1: At man ikke skulle blande kulturene.

Elevene påpeker at familien trolig ikke vil la Skylappjenta være hos Normann, fordi de ikke ønsker å blande kulturene eller religionene. Det kan virke som elevene ubevisst tar utgangspunkt i Klausens definisjon av kultur her, hvor kultur handler om å ta vare på verdier og idéer og bringe de videre minst mulig forandret (Klausen i Horntvedt, 2012, 239). Når det gjelder Normann, er det annerledes. Ingen av elevene uttaler at han kunne komme til å miste sin norske kultur ved å være med Skylappjenta. Dette kan henge sammen med at en i senmoderniteten ofte har et liberalistisk syn når det kommer til verdier og holdninger. Det er religionsfrihet og rom for eksperimentering med den kulturen eller religionen en ønsker. Dersom noen ønsker å forandre tradisjonene, er det ofte godkjent, fordi senmoderniteten verdsetter forandring og revidering av kunnskap (Fauske, 1998, s. 18).

I flere ikke-vestlige kulturer står tradisjonen sterkt, og for å bevare den tenker mange at den må videreføres. Skylappjentas familie er innvandrere i et annet land, og i en slik livssituasjon kan en bli mer bevisst på å holde på tradisjonene og verdiene i kulturen. Når en ikke lenger er i hjemlandet kan det være en utfordring å ta vare på tradisjoner. En kan risikere å bli utsatt for assimilering eller segregering. Eriksen sier at «assimilering kalles den prosessen som fører til at minoriteter blir lik majoriteten, mister sin egenart og underkommuniserer tidligere identitet og kulturelle verdier» (Eriksen, 2002, s. 197). Som tidligere nevnt peker Horntvedt på at segregering handler om å være separert og avskilt i et område. Dersom en forsøker å skjerme seg fra samfunnet, kan det føre til segregering. Denne problematikken kommer til syne i *Skylappjenta*. Som vist registrerer elevene dette, og det kan være derfor de påpeker at Skylappjentas familie ikke vil at hun skal gifte seg med en norsk mann.

En elev i utdraget ovenfor hevder at familien kanskje tenker å gifte bort Skylappjenta. Det er interessant at de kommenterer dette, for arrangert ekteskap er ikke eksplisitt nevnt i boken.

Ved en slik konklusjon benytter eleven kanskje erfaringer fra lignende historier de har hørt gjennom media eller i annen migrasjonslitteratur. Som Sejersted påpeker, tar ofte migrasjonslitteratur opp problematikken rundt arrangert ekteskap (Sejersted, 2003, s. 87). Utsagn knyttet til forhold og ekteskap finner sted én gang i bokens innledning, idet moren sier at Skylappjenta ikke får snakke med gutter. Moren sier i den sammenheng at hvis hun tar av skylappluen, vil hun ikke bli gift. Selv om temaet ikke blir eksplisitt nevnt flere steder, er tematikken relevant for bokens handling. Det er nok en grunn til at Skylappjenta ikke får være med det motsatte kjønn. Det kan handle om viktigheten av å bevare renheten. I ikke-vestlige og tradisjonelle kulturer er det ofte viktig for familiens ære at jentene vektlegger anstendighet. Østberg løfter fram at i mange kulturer er arrangert ekteskap en normal praksis. Denne praksisen kan ut ifra vestlig tankegang gå på kollisjonskurs med tankene om autonomi og selvbestemmelse. Leser en derimot boken fra et ikke-vestlig og kollektivistisk perspektiv, vil gjerne tanken om arrangert ekteskap være annerledes.

I samtalen om forhold og ekteskap sier en elev dette om Skylappjenta og Normann: «Jeg vet at de ikke kommer til å gifte seg, for de kommer til å bli skilt. For alle eventyr er litt lykkelige, også boom forsvinner lykken». Dette utsagnet kan beskrive realiteten i mange samfunn i dag, spesielt i vestlige senmoderne samfunn. Statistikk viser at det i Norge er færre som gifter seg og flere som blir skilt enn tidligere (Statistisk sentralbyrå, 2019). Dette kan relateres til den senmoderne tanken om å vurdere fordelene og ulempene med å ivareta et forhold. Dersom en ikke får nok utbytte av en relasjon, har det blitt en godkjent praksis å trekke seg unna. En slik holdning som preger samfunn med en individualistisk tankegang, handler om at selvrealiseringen og autonomien kommer først, og at den tradisjonelle og tvangsmessige bindingen har blitt svekket. Realiteten av økningen av skilsmisser preger nok synet mange barn har på ekteskap og kan svekke troverdigheten av eventyrstrofer som sier at hovedpersonene levde lykkelig i alle sine dager. Tanken om å avslutte et forhold hvis en ikke får ønsket utbytte, kommer til syne i boken når Normann reiser fra Skylappjenta. Som nevnt i bildebokanalysen, kan det faktum at Skylappjenta står bak Normann på skiene symbolisere at hun blir en byrde for ham, og når han da ikke lenger får utbytte av relasjonen forlater han henne. Påstanden til eleven ovenfor kan vise at eleven har registrert et trekk ved det moderne samfunnet når det kommer til forhold. Han ser med et kritisk blikk på egen samtid og observerer at et forhold ikke alltid er noe stabilt. Flere elever reagerer på at Normann forlater Skylappjenta, og mener han framstår som falsk fordi han virker snill i begynnelsen, men

reiser fra henne på slutten. De diskuterer også om han bevisst forlater henne, eller om han ikke merker at hun faller av skiene:

A21: Det er ikke sikkert han merker at hun falt av.

A23: Han hadde en sekk på seg, så ble den revet av, de fleste ville merket det. Hvis du hadde hatt en sekk på deg og står på ski, så hadde noen revet den av deg, og noen som sto bak på skiene hadde falt av, hadde du ikke merket det?

A7: Jeg vet ikke.. hun valgte liksom han Normann foran familien sin, også sto de på ski også falt hun av.

Lærer A: Hva sier det om han Normann?

A16: Fake.

Lærer A: Er han litt fake? Hvordan var han i begynnelsen?

A16: Snill.

Lærer A: Hva gjorde han som gjør at du tenker han var snill?

A4: Han gav hun mat og sånn, og røyk og øl.

I det første samtaleutdraget stiller den ene eleven seg kritisk til Normanns manglende reaksjon på at Skylappjenta faller av skiene. Når de snakker om Normann sin karakter mener en elev at han først framstår som snill, men at han senere virker «fake», fordi han forlater henne. Dette kan vise en tvetydighet i bokens framstilling av karakterene. Som nevnt i bildebokanalysen kan det at Normann forlater Skylappjenta representerte jaget etter selvrealisering, og holdningen om å kun ivareta et forhold hvis en selv får utbytte. Det kan relateres til Kiil og Tønnessens påstand om at den norske ungdomskulturen som er framstilt i boken vektlegger forbruk og overflatiskhet (s.3). Ut ifra utsagnet til en elev på Skole A, kan påstanden til Kiil og Tønnessen også komme til syne i elevenes tolkninger: «Tradisjonen til Normann er å drikke og røyke. Nordmenn pleier å gjøre det veldig mye egentlig».

I samtalen om kulturforskjeller viser det seg at en elev er opptatt av å ikke generalisere, og påpeker at folk er forskjellige:

Lærer B: Tror dere alle fra Skylappjentas kultur er slik som moren, bestemoren og onkel Chacha?

B7: Nei. Folk er forskjellige.

Lærer B: Tror dere alle norske er slik som Normann?

B14: Nei, men sikkert en god del.

I et annet samtaleutdrag kommer samme elev med et innspill hvor hun sier at folk har forskjellige personligheter.

Lærer B: Hva tenker du når jeg sier ordet kulturforskjeller?

B7: Forskjellige personligheter.

B2: Forskjellige leveregler.

B5: Hva som er forskjellig fra hver sin kultur. At noen har lov til noe, mens andre ikke har lov til det.

Dette utdraget kan relateres til det Eriksen og Sajjad sier om at det ikke er kulturer som møtes, men mennesker (Eriksen & Sajjad, 2015). Både mennesker tilhørende norske kulturer og mennesker med annen etnisitet som tilhører andre kulturer, preges av individuelle forskjeller. Ikke alle som er del av et senmoderne samfunn som Norge, står inne for alle holdninger som verdsettes i den rasjonelle og individualistiske tankegangen. Det samme gjelder mennesker tilhørende ikke-vestlige kulturer. Ikke alle individene i disse kulturene verdsetter for eksempel en praksis som arrangert ekteskap eller har like mye fokus på overvåking av ungdommers utforskning. En person tilhørende en vestlig kultur kan også stå inne for arrangert ekteskap eller ha strenge regler for oppdragelse. Poenget mitt er at denne eleven peker på noe som er viktig å huske på i samtaler om kulturmøter, nemlig at mennesker er forskjellige og har ulike personligheter uavhengig av kultur og etnisitet.

5.4 Modernitetssamfunn og tradisjonssamfunn

Denne kategorien tar for seg elevenes utsagn som implisitt handler om tradisjon og modernitet. Noen av samtaleutdragene i denne kategorien kan vise at elevene til tider har vanskeligheter med å forklare alt de observerer i boken som omhandler dette temaet. Det er likevel tydelig at de gjør et skille mellom noe de formulerer som moderne og noe de ser på som gammeldags. På den ene skolen kommer noen av elevene inn på temaet likestilling, i samtalen om hvorfor kvinnene i boken har skylapplue og ikke mennene:

A2: Bestemoren har også skylapper.

A9: Man kunne se at moren også hadde sånn skylapplue, når hun tok på den på jenten. Og hun har også en flette.

A1: Alle har en, også kommer hun som har to fletter.

A17: Men onkel Chacha har ikke..

Lærer A: Nei, han har ikke.. Hvorfor tror dere det bare er jentene har skylapper og ikke guttene?

A12: Fordi mennene bestemmer over jentene.

A19: Hvorfor tenker du sånn?!

A12: Fordi det var sånn før i tiden.

Lærer A: Tror dere det er sånn fortsatt noen steder?

Flere elever: Ja, det er det.

A22: Føler at mennene er litt over jentene fremdeles.

A9: Altså i verden generelt. Det er noen normale land hvor menn får betalt mer for å gjøre akkurat samme arbeid som jenter.

Gjennom utsagnet om at mennene bestemte over jentene før i tiden, kan det virke som elevene gjør en kobling mellom praksiser i Skylappjentas familie og praksiser som fantes tilbake i tid. Rundt hundre år tilbake i tid hadde ikke kvinner i Norge stemmerett, så tanken om at det er mennene som bestemmer, er ikke så langt borte historisk sett. Fordi en i Norge i dag er preget av fokus på likestilling mellom menn og kvinner, kan tanken om at mennene bestemmer virke gammeldags for mange elever. De peker videre på at mennene bestemmer over kvinnene flere steder i verden i dag, og mener dette er steder som ikke har fokus på likestilling:

A9: Så en video om India. Der har mannen ofte mer rettigheter, eller det er i hvert fall de som bestemmer over det de eier og sånn. Vet ikke hvordan rettighetene er, men er i hvert fall slik kulturen er.

A3: Hun forfatteren, kom ikke hun fra Pakistan? Kan hende det er sånn der, at det ikke er helt likestilling.

I eksemplene som gjelder mangel på likestilling mellom menn og kvinner, peker de på steder som tilhører Midtøsten og Asia. En elev referer som tidligere nevnt også til Sør- Amerika. I flere ikke-vestlige kulturer, blir mannen sett på som familiens overhode. Dette viser at

senmoderne tanker om feminisme og likestilling ikke har preget alle delene av verden like mye. Kvinner og menn kan ha ulike posisjoner og rettigheter avhengig av hvilken kultur de er del av. Som tidligere vist, peker Giddens på at moderniteten oppstod i Europa og holdninger influert av opplysningstanker var sentrale i framveksten av det moderne samfunnet. Selv om moderniteten også har preget flere ikke-vestlige områder, kan den vestlige delen av verden generelt sies å ha et tydeligere fokus på likestilling og ideologier som for eksempel feminisme.

Underveis i lesingen av bildeboken spør læreren om de tror Skylappjenta kommer til å ende opp med Normann:

Lærer A: Tror dere hun kommer til å gifte seg med Normann?

A2: Nei, tror hun kommer til å gifte seg med byen.

Her uttaler plutselig en elev at Skylappjenta kommer til å gifte seg med byen. I dette utsagnet ligger kanskje tanken om at hun vil gi seg selv til byen, og bruke tiden sin og ressursene sine blant det byen kan tilby. I stedet for at det er Normann som skal redde henne, er det kanskje byen som redder henne? På skole B, observerer en elev forskjellen på stedet Skylappjenta kommer fra og dit hun er på vei på slutten boken: «Der hun var, var det skog, men dette er liksom at hun går mot der det er bybaner og fullt av mennesker og tog». Dette utsagnet viser at eleven registrerer at Skylappjenta går fra det rurale til det urbane. Som Triandis peker på, fører urbanisering til at flere mennesker preges av moderne holdninger og verdier (Triandis, 1995, s. 81). En kan slik tenke at når Skylappjenta går i retning av byen, så går hun også i retning av moderniteten.

I de to utdragene nedenfor samtaler elevene om hva de mener er forskjellen på de to kulturene som en møter i boken:

Lærer A: Hvorfor tror dere de ikke likte at hun var med han?

A3: Kan være at de ikke ville at hun skulle bli en del av den andre verdenen

Lærer A: Hva tenker du på når du sier den andre verdenen?

A3: Byen og den mer moderne.

Lærer A: Hvilken kultur er det tenker du?

A3: Den er litt nyere, også vil de at hun skal bli værende i sin kultur.

Lærer A: Noen nevnte i sted at det var litt fra forskjellige kulturer. Kan dere si litt, hva er litt forskjellen på disse kulturene til Normann og Skylappjenta?

A17: Hva betyr kultur?

Lærer A: Ja, hva betyr kultur?

A1: Det er tradisjon.

A3: Kultur er vel litt mer enn bare én? I byer eller land.

Lærer A: Ja, tradisjoner i en by eller et land.. Er det forskjellige kulturer i denne boka her?

Flere elever: Ja.

Lærer A: Hvordan da?

A2: Det er på en måte litt sånn gammelt og nytt.

Lærer A: Gammel kultur og ny kultur?

A2: Ja, også er det på en måte familien hennes og familien til Normann. Det ser jo ut som Normann lever nå, og de lever i sånn 1880.

Det var spesielt eleven med det siste utsagnet som var svært opptatt av det gamle og det moderne. Når han foreslår at Skylappjentas familie lever på 1800-tallet, kan det virke som han prøver å understreke at hennes familiekultur framstår som gammeldags. Kulturen i Norge på slutten av 1800-tallet var nok strengere når det kom til utfoldelse, frihet og forhold enn det som er virkeligheten i dag. Tradisjonsbundne samfunn bærer preg av mer faste forventinger når det blant annet gjelder yrke, ekteskap og kjønnsroller. Det kan slik virke som elevene drar en kobling mellom Skylappjentas kultur og kulturen som preget Norge tilbake i tid. Det kan være dette elevene mener med at hennes kultur virker gammel, mens Normann sin kultur tilhører nåtiden. Land eller byer som er mindre urbanisert, kan bære preg av å være tradisjonssamfunn med verdier og holdninger som ikke har blitt formet av det moderne. Noe annet interessant i dette samtaleutdraget, er at en elev hevder at kultur handler om tradisjon. Flere elever har knyttet tradisjon til kultur, og denne tanken om kultur kan sees i Klausen sin forståelse av begrepet. Han hevder som nevnt at kultur handler om verdier og idéer som individer overtar fra den forrige generasjon, og som en prøver å føre videre til neste generasjon uten for mye endringer (Klausen i Horntvedt, 2012, s. 239). Som Eriksen påpeker, setter Klausens definisjon fokus på at kultur er knyttet til reproduksjon av produkter, og at kultur er historisk forankret. Derfor er tradisjonen, ifølge denne definisjonen, en sentral del av

kulturen (Eriksen, 2002, s. 60). Ut ifra hvordan elevene forklarer begrepet kultur, kan det virke som de tar utgangspunkt i denne oppfatningen.

Eleven nedenfor gjør en interessant observasjon hvor han kobler tanken om *Skylappjenta*'s bakgrunn, altså det tradisjonelle, til en fantasiverden, og det moderne samfunnet til en ekte verden:

A2: Ser at det er litt sånn moderne.. ser kranen.

(...)

A3: Virker som der er to forskjellige verdener, at hun liksom bodde i fantasiverdenen, også er hun på vei til den ekte verdenen.

Det kan tenkes at en annen kultur kan virke så fremmed at den framstår som en fantasiverden for denne eleven. Det å forstå en verden og en kultur som ikke er preget av tanker om frihet og selvstendighet på samme måte som det senmoderne samfunnet, kan nok være vanskelig.

5.5 Intertekstualitet

I denne siste kategorien legger jeg fram elevenes utsagn om assosiasjoner knyttet til forskjellige eventyr. De intertekstuelle referansene er en sentral del av bokens estetiske uttrykk. Elevene har blant annet fokus på de ulike rollene i *Skylappjenta*, og sammenligner dem med roller fra andre eventyr. Eventyrene som nevnes er *Rødhette*, *Rapunsel*, *Snehvit*, *Askepott* og *Askeladden*. De ser raskt en referanse til eventyrene *Rapunsel* og *Rødhette*. En elev fra skole B sier dette ved begynnelsen av lesingen: «Minner om Rapunsel på grunn av det lange håret og litt Rødhette siden hun skal gå i skogen med mat». Det er interessant å se hvordan elevene raskt kjenner igjen handlinger, språk og sjangerkonvensjoner fra andre eventyr. Her er noen eksempler der elevene drar referanser til andre eventyr og tolker *Skylappjenta* i lys av disse:

Lærer B: Her ser vi at hun er på vei i skogen og kommer fram til huset.

B5: Ligner veldig på Rødhette-historien.

A19: Virker som denne historien er blanding av mange forskjellige historier og eventyr. I begynnelsen var det litt sånn Askepott, fordi hun hele tiden måtte vaske.

A20: Hun har ganske røde klær som Rødhette.

A1: Nå vet jeg det! Du husker eventyret med henne i et tårn? Rapunsel.

Lærer A: Ja, og Rapunsel, hva er det det eventyret handler om?

A4: At hun Rapunsel får ikke komme ut av tårnet, også gjør hun det likevel også møter hun en gutt.

A20: Kanskje det er prinsen da?

Lærer A: Ja, kanskje Normann er prinsen?

Elevene ser også litterære referanser til Eventyr om *Askeladden* når Normann blir presentert i boken:

B14: Nå har Askeladden også kommet inn i bildet.

(...)

B1: Hun blir jo holdt inne, og det er jo litt Rapunsel. Også er det Askeladden, også er det liksom.. Det er veldig mange typiske.. Det virker som de har blandet mange forskjellige historier.

Samtaleutdragene ovenfor er fra både skole A og skole B. Dette viser at å dra referanser til andre eventyr er naturlig for flere elever i begge klassene. De observerer mange av de samme referansene, og elever i begge klassene viser begeistring når de gjenkjenner noe fra andre eventyr. Birkeland og Mjør hevder at «Gjennom å låne motiv og sjangerkonvensjonar frå den store tekstveven aktiviserer teksten tidlegare lesarerfaringar og det Harald Beche-Wiig omtaler som «gjentakelsens hemmelighet og gjenkjennelsens glede» (Birkeland & Mjør, 2012, s. 17). Fordi elevene drar kjensel på kjente motiver og karakteristikk fra andre eventyr, får de en tilknytning til boken med en gang. Dette går igjen i begge klassene.

Kiil og Tønnessen vektlegger også at *Skylappjenta* har sterke referanser til Rødhette og sier: «I *Skylappjenta* får samspillet mellom dette gamle eventyret og aktuelle spørsmål i dagens samfunn den unge leseren til å se paralleller og trekke sine egne konklusjoner. De kan lure på hvem som er den egentlige ulven i *Skylappjenta*, eller på hvilken måte slutten kan oppfattes som lykkelig» (Kiil & Tønnessen, 2013, s.15). Dette kommer til syne i elevenes samtaler. De reflekterer nettopp rundt hvem som skal forestille ulven i *Skylappjenta*. Det virker som de

tenker at noen må være en «ulv» siden teksten ligner slik på eventyret om Rødhette. I dette utdraget forsøker de å forstå onkel Chacha:

B4: Tror han er litt slem, for det henger også litt sammen med Rødhette, hun traff jo ulven og han var jo slem, og så kom onkelen som spurte om å kjøre henne. Også ser man at det er lyst der hun er og mørkt der han er. Da kan man tenke seg at han ikke er så veldig grei.

Lærer B: Ja, siden det på en måte er lyst, men mørkt der han er?

B1: Hvis man ser nøye, ser en øynene, det er sånn lys der. Så han er sikkert slem. Det virker som en moderne historie av Rødhette.

Flere elever reflekterer også rundt hvem som kan være jegeren og helten i fortellingen:

B4: I Rødhette traff hun ulven, og det var jo bestemoren, også kom jo en jeger, så nå kommer sikkert Normann.

Utdragene viser hvordan elevene tolker bokens estetiske uttrykk i forsøket på å skape mening og finne ut av hvordan karakterene og handlingen henger sammen. Det kan relateres til det Peter Brooks kaller det *det narrative begjær*. Det handler som nevnt om at leseren er drevet av et begjær etter å forstå hvordan fortellingen henger sammen og å få handlingen på plass (Brooks, referert i Sehested, 2009, s. 61).

Påstanden til Kiil & Tønnessen om at elever trekker egne konklusjoner underveis basert på andre eventyr, stemmer som vist ovenfor blant elevene i mitt utvalg. Ved at boken spiller på andre eventyr kan det virke som elevene har enkelte forventninger om hva som skal skje. Det er interessant hvordan elevene engasjerer seg og nærmest venter på neste referanse til ulike eventyr. Tolkningen av hvem som er hvem i *Skylappjenta* kan bli vanskeligere utover i boken, fordi fortellingen er nokså kompleks, hvor det ikke er åpenbart hvem som er «ulven» eller «jegeren». Hvem en ser på som skurk er avhengig av leserens bakgrunn og kultur. En leser med bakgrunn fra en ikke-vestlig kultur som ligner på Skylappjentas, vil kanskje tenke at Normann er skurken, fordi han ønsker å ta henne bort fra familien og ødelegge familiens ære. En leser med bakgrunn fra en senmoderne og vestlig kultur, vil kanskje tenke at onkel Chacha og bestemoren er skurkene, fordi de ønsker å hindre Skylappjentas frihet ved å holde henne skjermet.

Som vist i analysen av bildeboken kan *Skylappjenta* sies å være et antieventyr. Slike tekster leker med konvensjonelle eventyrregler (Birkeland & Mjør, 2012, s. 41). *Skylappjenta* har likhetstrekk med et antieventyr på grunn av den stadige refereringen til andre eventyr, og fordi boken ender med at protagonisten befinner seg i en usikker tilstand. En kan se trekk av moderniteten i selve handlingsstrukturen i boken, fordi den har en åpen slutt med fokus på selvrealisering, i stedet for å ende med noe trygt og tradisjonelt. I loggnotatene peker flere elever fra skole B på at boken har en merkelig slutt. En elev skriver dette: «Likte ikke slutten så godt, den burde fortsette». En annen mener det burde komme en oppfølger. Det virker som elevene har et ønske om en avklarende og harmoniserende slutt. En elev skriver at hun håper Skylappjenta møter Normann igjen i byen, og at han introduserer henne til foreldrene sine, viser henne hjemstedet sitt og at de ender med å leve lykkelig i alle sine dager. Dette ville vært en svært harmoniserende slutt. I bildeboken ender ikke Skylappjenta opp med prinsen, og lever ikke nødvendigvis lykkelig alle sine dager, men hun ender opp med en mulighet for selvrealisering. Det kan være at hun blir lykkelig, men boken konstaterer ikke dette. Verbalteksten sier: «Bare Skylappjenta vet om hun fant det hun lengtet etter. Og har hun ikke funnet det ennå, så er hun nok på god vei» (Haq, 2009, oppslag 16).

6.0 Avsluttende refleksjoner

6.1 Overordnet drøfting av boken og elevenes samtale

Analysen av datamaterialet viser at elevene har interessante samtaler om *Skylappjenta* og temaet kulturmøter. Med utgangspunkt i boken, reflekterer elevene rundt ulike elementer, handlinger, karakterer, og symboler. De knytter de til temaer som frihet, selvbestemmelse, likestilling, oppdragelse, tradisjon, og modernitet. I flere av kategoriene viser samtaleutdragene at elevene fokuserer på forskjeller mellom samfunn preget av tradisjon og samfunn preget av det moderne. Elevene har slik det jeg vil kalle en modernitetsdiskusjon. Det virker som elevene implisitt diskuterer sin egen samtid sitt møte med en tradisjonskultur. De bruker ikke eksplisitt betegnelsen modernitet, men benytter ordet moderne. Flere av elevene har holdninger som er sentrale innen moderniteten. Disse kommer blant annet til syne i elevenes tanker om hva som bringer frihet. Som vist, knytter elevene flere av de visuelle symbolene i boken til dette begrepet. Moderne holdninger kommer også til syne i loggnotatene til elevene. Flere mener for eksempel at *Skylappjenta* bør ha fokus på hva hun selv ønsker med livet, og ikke hva andre ønsker. Her kommer tanker om selvbestemmelse og selvrealisering til uttrykk.

Elevenes samtaler om møtet mellom *Skylappjentas* familiekultur og Normanns ungdomskultur, kan hovedsakelig forklares på tre måter. For det første registrerer de et møte mellom tradisjon og forpliktelser på den ene siden og selvrealisering og autonomi på den andre siden. For det andre ser de et møte mellom en kultur som fremmer beskyttelse og anstendighet og en kultur som fremmer utprøving og forbruk. For det tredje observerer elevene et møte mellom noe gammelt, preget av konservatisme og noe moderne, preget av liberalisme. Det som framstår som en rød tråd i elevenes samtaler er utsagn om at *Skylappjenta* bør gjøre egne valg, leve sitt eget liv, få mer frihet, få utforske mer og «se verden». En elev mener det virker som *Skylappjenta* lever i gamle dager, mens Normann lever i nåtiden. En måte å tolke dette utsagnet på er at hennes kultur framstår som utdatert, mens hans kultur framstår som aktuell. Bakgrunnen for denne tankegangen kan være at ungdomskulturen som er framstilt gjennom Normann, ligger nærmere mange av elevenes opplevelse av samtiden. De tre møtene som er nevnt ovenfor, som elevene registrerer, er del av det helhetlige og komplekse kulturmøtet som oppstår mellom *Skylappjentas* familiekultur og ungdomskulturen som er representert ved Normann. Det kan sies å være et møte mellom en kollektivistisk og tradisjonstung tankegang og en individualistisk og moderne tankegang.

Som jeg la fram under kategorien kulturmøter, viser loggnotatene at de fleste elevene i utvalget, uavhengig av familiens kulturelle bakgrunn, mener Skylappjenta bør leve sitt eget liv og forlate familien. Det at kun en elev med ikke-vestlig familiebakgrunn mener hun bør bli hos familien, viser viktigheten av å ikke generalisere eller være fordomsfull når det gjelder hvilke kulturer som er forventet å ha en individualistisk eller en kollektivistisk tankegang. Som nevnt, spiller selvsagt individuelle forhold også inn når det gjelder elevenes tanker om denne problemstillingen, for barn er ulike når det gjelder familieband og tilknytning. Elevenes notater omkring Skylappjentas valg viser likevel, uavhengig av familiens kulturelle bakgrunn, at mesteparten av elevene i utvalget er opptatt av selvbestemmelse og uavhengighet.

Mange av elevene som er oppvokst i Norge er påvirket av moderne holdninger, uavhengig av foreldrenes kulturelle eller etniske bakgrunn. Boken viser også at Skylappjenta blir påvirket av samtidskulturen gjennom media: «Den store, vide verden fikk hun små, deilige glimt av gjennom Tv-skjermen» (Haq, 2009, oppslag 1). Ulike medier spiller en stor rolle i formidlingen av samtidens holdninger og verdier til barn og unge i dag. Som tidligere nevnt peker Triandis på at massemedia ofte fronter individualistiske holdninger ved å ha fokus på lykke framfor plikter og ansvar. Han mener derfor at massemedia er en av årsakene til at flere kulturer blir mer individualistiske (Triandis, 1995, s. 81).

6.1.1 Bokens estetiske og didaktiske potensial

Det ene forskningsspørsmålet mitt handler om hvordan elevene tolker bildebokens estetiske uttrykk. I denne delen vil jeg blant annet forsøke å reflektere rundt dette spørsmålet. Som Kjersti Bale og Arnfinn Bø-Rygg påpeker, handler estetikken om den forståelsen og kunnskapen vi kan utvinne i møte med det sanselige (Bale & Bø-Rygg, 2013, s. 9). I denne sammenheng, handler det om hvordan elevene kan utvinne forståelse i møte med bildeboken *Skylappjenta*. Sehested hevder som nevnt, at bildebokens estetiske uttrykk handler om de symbolske uttrykkene, og samspillet mellom verbalteksten og bildene (Sehested, 2009, s. 106). De to modalitetene har hver sin affordans, noe som handler om modalitetenes muligheter og begrensninger for formidling. Både verbalteksten og bildene er med å formidle bokens tematikk. Som vist i bildebokanalysen, kommer prinsippene om forankring og avløsning til syne flere steder i boken. Samspillet mellom ord og bilder i kan sies å være flerstemmig. De levende bildene i boken engasjerer elevene, og de kommenterer og reflekterer omkring betydningen av fargebruk og visuelle symboler. Ved at elevene analyserer

og tolker de visuelle symbolene, kommer de fram til ulike temaer som boken tar opp, som for eksempel forholdet mellom bundet og fri. De reflekterer som vist omkring kjolen, håret, skylappene og sommerfuglene.

Ikonoteksten i *Skylappjenta* skaper tomme rom hvor elevene inviteres til tolkning og meningsskaping. Dette kan spesielt observeres i bokens avslutning. Det er en åpen slutt som gjør at elevene kan engasjeres i tolkningen av hva som skjer videre. Som nevnt peker Nikolajeva på at tekster med mange tomrom kalles *kreative* eller *åpne*, og i slike tekster kan leseren fylle de tomme rommene med egne antagelser. Tekstene stimulerer slik fantasien og legger til rette for at leseren kan trekke egne konklusjoner (Nikolajeva, 2001, s. 181). Bokens estetiske potensial handler om hvordan de to modalitetene sammen formidler temaene i boken. Elevene både engasjerer seg i tolkningen av det visuelle og det verbale, og samspillet mellom dem, for å forstå karakterene og den komplekse handlingen.

Elevenes refleksjoner og utsagn knyttet til det estetiske uttrykket i boken, peker i retning av en modernitetsdiskusjon. Som Sehested påpeker kan illustratøren legge inn visuelle elementer som har betydning for fortellingens tematikk (Sehested, 2009, s. 61). Ved å tolke de visuelle symbolene, blir de bevisst på tanken om frihet, og som tidligere nevnt er dette begrepet sentralt i moderniteten. Det er ikke sikkert elevene hadde forstått bokens budskap om frihet på en tilstrekkelig måte, dersom de ikke hadde benyttet seg av de visuelle elementene. Symbolene som elevene observerer, henter om motsetningen fangenskap og frihet gjennom hele boken, og er med å forsterke tematikken om en ung jentes frigjøringsprosess i møte med en annen kultur.

Den estetiske bildeboken har også et didaktisk potensial. Jeg viser til utdanningsdirektoratets tredje høringsutkast til den nye læreplanen. Innenfor hvert fag er det formulert kjerneelementer som viser hva som skal vektlegges i det enkelte faget. Et av kjerneelementene i norskfaget er *Tekst i kontekst*:

Tekst i kontekst

Elevene skal lese tekster for å få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep der elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på

bokmål og nynorsk, svensk, dansk og i oversatte tekster fra samisk og andre språk. Tekstene kan knyttes både til kulturhistorisk kontekst og elevenes egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det er flere momenter i dette kjerneelementet som er relevante når det gjelder lesing av- og samtale om *Skylappjenta* i skolen. Jeg mener denne bokens tematikk er relevant for elever i skolen i dag, fordi den kan skape rom for samtale om majoritetskulturen og om minoritetskulturer i klasserommet. Det står i utdraget at tekster som blir brukt i skolen både skal knyttes til kulturhistorisk sammenheng og til elevenes egen samtid. I mitt prosjekt fører lesingen av *Skylappjenta* til en samtale om blant annet hva som særpreger ulike kulturer og egen samtid. De reflekterer blant annet rundt likestillingens plass i Norge, sammenlignet med andre land, og fokuserer på viktigheten av at både menn og kvinner får være med å bestemme. Boken kan legge til rette for refleksjon omkring kulturmøter og omkring praksiser og holdninger som har kommet med fremveksten av et moderne samfunn.

I kjerneelementet står det også at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. *Skylappjenta* er i tillegg til å være et senmoderne eventyr, også en bildebok. Den er særlig relevant ved undervisning om symbolbruk. Kjerneelementet nevner også at elevene skal lese tekster for å få estetiske opplevelser. I analysene av elevenes samtaler har jeg vist at elevene engasjerer seg i bokens estetiske helhet. Med utgangspunkt i andre eventyr reflekterer de underveis i lesingen om hva de tror kommer til å skje videre i historien. De funderer også på hvilke roller de ulike personene kan assosieres med fra andre tekster og eventyr. Jeg har tidligere også vist hvordan elevene engasjerer seg i tolkningen av de visuelle elementene i boken. Boken har potensiale til å vise hvordan de ulike elementene av en bildebok kan spille sammen, og på en helhetlig måte formidle bokens tematikk. I tillegg til bildebokens egenverdi har den også stor nytteverdi, ved at elevene kan lære om kjennetegn og særpreg ved bildeboken som medium. Det står videre i kjerneelementet at elevene skal få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Ved at leseren blir kjent med karakteren Skylappjenta som står ovenfor mange valg og mye usikkerhet, kan det utfordre elever til å sette seg inn i andres situasjoner. Flere av samtaleutdragene i analysen viser at boken kan skape ettertanke hos elevene. Et eksempel på dette er elevenes samtaler om grensesetting og om de underliggende motivene til de ulike karakterene.

Gjennom bildebokens estetiske uttrykk, kan elevene som sagt få innblikk i karakterer som har andre livsbetingelser enn de selv. Martha Nussbaum retter fokus mot hvordan litteraturen kan være med å styrke individers forestillingsevne. Hun sier: «[L]itteraturens viktigste bidrag til samfunnsborgerens liv, er dens evne til å gjøre vår ofte sløve og avstumpede forestillingsevne mer mottakelig for mennesker som er annerledes enn oss selv, både når det gjelder konkrete livsvilkår og når det gjelder tanker og følelser» (Nussbaum, 2016, s. 56). Hun peker på at litteraturen skaper en unik mulighet til å utvikle og utvide en sympatisk innlevelse i andre menneskers liv (Nussbaum, 2016, s. 56).

Innlevelse i andre menneskers situasjoner kommer til syne i flere av elevenes loggnotater, hvor de skriver hva de synes om det krevende valget Skylappjenta må ta. De fleste elevene mener som sagt at hun gjør et riktig valg i å reise fra familien for å leve sitt eget liv. Flere begrunner det med at Skylappjenta har rett til frihet og til å bestemme over seg selv. Barn og unge i et senmoderne samfunn som Norge, er ofte vant med å kunne delta i bestemmelsen av eget liv, og dette utgangspunktet påvirker nok samtalene og loggnotatene. Elevene har trolig ikke erfaring med bokens tematikk fra virkeligheten, men som Nussbaum peker på, kan litteraturen utvide forestillingsevnen, slik at en leter kan sette seg inn i andres livssituasjoner (Nussbaum, 2016, s. 56). Hun mener litteraturen kan vekke moralske eller politiske interesser i oss selv. Dersom en får et møte med litterære karakterers urettferdighet kan det øke den empatiske evnen og forståelsen for mennesker som står i krevende situasjoner i virkeligheten. Slik kan litteraturen påvirke oss, og potensielt endre oss, som mennesker.

I en klasse med et mangfold av elever med ulik kulturell og etnisk bakgrunn, er lærerens valg av litteratur en viktig oppgave. Det er en fordel at læreren har kjennskap til elevenes kulturelle og etniske bakgrunn. Dag Skarstein refererer til Brumfit, som undersøker ikke-vestlige elever sin opplevelse av moderne litteratur. Han peker på at industrialiseringen skapte et kulturelt skille mellom vesten og resten av verden. Skarstein sier at: «Litteraturen endrar seg i takt med samfunnet, og resepsjon er avhengig av lesarens og litteraturens kulturelle bakgrunn og kontekst» (Skarstein, 2005, s. 143). Elevers forståelse av litterære verk vil være ulik avhengig av deres førforståelse og kulturelle bakgrunn. Som jeg har lagt fram i teoridelen, kjennetegnes moderniteten med at mye av den tradisjonelle og religiøse tankegangen blir tilsidesatt, til fordel for sekulære forklaringsmodeller. Skarstein peker på at en sjelden finner lignende brudd fra det tradisjonelle til det moderne i ikke-vestlige kulturer (Skarstein, 2005). Han hevder også at litteratur med kompleks tematikk, ikke er like vanlig i ikke-vestlige kulturer, hvor

verden ofte blir framstilt mer harmonisk. Han påpeker at flere elever kan oppleve tematikken i moderne tekster som ukjent og vanskelig å forstå, noe som kan resultere i et negativt møte med litteraturen (s.144). For noen elever vil tankegangen om selvrealisering og søken etter identitet være en fremmed tematikk. En slutt uten tydelig harmonisering er vanlig i moderne tekster, men dette bryter som tidligere nevnt med den klassiske eventyrtradisjonen, og med mye av litteraturen i flere ikke-vestlige land. Denne bevisstgjøringen om at elever med ikke-vestlig bakgrunn kan oppleve moderne tekster som krevende, er relevant når det kommer til bruk av bildeboken *Skylappjenta* i skolen.

Ved bruk av bildeboken i et klassefelleskap er det lærerens oppgave å føre elevene inn i den komplekse teksten, og legge til rette for samtale om bokens tematikk som er formidlet gjennom det estetiske uttrykket. Boken presenterer to kulturer som begge kan sies å være satt på spissen. Verbalteksten og bildene formidler en ungdomskultur preget av alkohol og overfladiskhet på den ene siden, og en tradisjonstung kultur preget av kulturelle hodeplagg og regler på den andre siden. *Skylappjentas* estetiske egenart er at den med sin flertydighet og ambivalens retter et kritisk blikk mot begge kulturene. Den ene kulturen blir ikke nødvendigvis stemplet som riktig og den andre som feil. Forfatteren og illustratøren tegner ikke et svart-hvitt bilde av situasjonen, men inviterer leseren til å tre inn i den krevende tematikken med et kritisk blikk. Bokens estetiske uttrykk kan bidra til leserens forståelse av at kulturelle konflikter er komplekse, og bør sees fra ulike vinkler. Selv om *Skylappjentas* kultur kan virke streng, innehar den verdier om beskyttelse og kjærlighet. Den norske ungdomskulturen framstår som positiv og fri, men samtidig bærer den preg av en overfladiskhet som kanskje kan resultere i tomhet og ensomhet.

Boken viser at ingen av de framstilte kulturene er den riktige for *Skylappjenta*, men henter i stedet om at byen kan være et sted hun kan finne sin identitet og sin plass. Guneriussen vektlegger at det moderne samfunnet er et urbant samfunn (Guneriussen, 1999, s. 26). Moderniteten henger slik sammen med urbaniseringen. Ved å gå i retning av et urbanisert samfunn, drar *Skylappjenta* samtidig i retning av moderniteten. Som jeg viste i analysen av samtalene, kan det virke som en elev ser tendenser til glorifisering av det urbaniserte samfunnet, ved utsagnet om at *Skylappjenta* kommer til å gifte seg med byen. Boken avslutter med at hovedkarakteren forlater familien, gir opp å finne helten sin, kaster det kulturelle hodeplagget og går mot byen. Urbanisering som fenomen blir slik løftet høyt og verdsatt, sammen med tankene om selvrealisering, selvbestemmelse og autonomi.

6.2 Veien videre

I min studie har jeg sett på elevers resepsjon av en bildebok som tar opp temaet kulturmøter. Siden dette er et sentralt og viktig tema i en skolekontekst er det også viktig med bøker som behandler temaet. Som vist, glorifiserer boken hverken Skylappjentas familiekultur eller Normann sin ungdomskultur, men kan heller sies å glorifisere bykulturen. Ved at boken tar opp en kompleks tematikk og samtidig har en estetisk utforming som engasjerer, kan boken brukes i flere situasjoner.

I min studie blir prosjektet gjennomført blant elever på mellomtrinnet. I en oppfølgingsstudie kunne det vært interessant å gjennomføre opplegget hos elever på ungdomstrinnet. Siden ikonoteksten tar opp underliggende konflikter ved å formidle mye av handlingen og tematikken gjennom bildene, kunne det vært interessant å se om eldre elever hadde observert flere eller færre elementer i boken. I innledningen viste jeg til Gro Ullands masteravhandling hvor hun gjennomfører en undersøkelse av elever på ulike alderstrinn sin resepsjon av bildeboken *Håret til mamma* (2009). I studien ser hun på hvordan elever i ulike aldre observerer forskjellige elementer ved boken. Det kunne vært interessant med en lignende undersøkelse der en sammenligner resepsjoner av *Skylappjenta* hos elever på mellomtrinnet med elever på ungdomstrinnet.

6.3 Konkluderende refleksjon

Ved å studere barns samtale om en bildebok, får en observere og ta del i meningsskapingen som skjer i møtet mellom en sammensatt tekst og en leser. Denne studien viser hvordan bildebokens formidling av temaet kulturmøter, har potensiale til å skape rom for undring og refleksjon hos elever på mellomtrinnet. Som Iser påpeker, blir det litterære verket til i møtet mellom forfatterens tekst og leseren (Iser, referert i Skaret, 2011). Dersom strukturene i en tekst innehar tomme rom som må fylles av leseren, kan den, ifølge Nikolajeva, kalles en *kreativ tekst* (Nikolajeva, 2001, s. 181). *Skylappjenta* kan kalles en kreativ tekst ved at leseren må bruke sine forkunnskaper og sine litterære og ikke-litterære erfaringer i tolkningsarbeidet. Elevene deltar aktivt i tolkningen av blant annet bokens samspill mellom ord og bilder, framstillingen av karakterene og de visuelle symbolenes betydning. Bildebokens estetiske potensiale ligger i hvordan de ulike elementene av boken, både de verbale og de visuelle, legger til rette for sanselig forståelse. Jeg har observert og analysert hvordan elevene i

resepsjonsstudien tillegger de visuelle elementene ulik mening. Når håret går fra å være i fletter til å bli løst, tolker de det som et tegn på at hun blir fri. De knytter også sommerfuglene til frihetsbegrepet. Elevene registrerer at de visuelle symbolene er tilstede, og går ut ifra at de har en funksjon i utdypingen av handlingen og tematikken.

Elevene observerer et møte mellom ulike kulturer med ulike verdier. De sammenligner hovedkarakterene og kommenterer at kulturene framstår forskjellige når det gjelder blant annet oppdragelse, frihet og retten til å ta egne valg. De hevder at Normanns kultur preges av frihet, valgmuligheter og moderne holdninger. Når det gjelder Skylappjentas familiekultur mener de den framstår som gammeldags. I samtalen om kulturtrekkene kommer det fram holdninger blant elevene som kan sies å være preget av moderniteten. De møter en ung jente som blir styrt og kontrollert, og responsen fra elevene preges av tanken om retten til å bestemme over eget liv. Som Giddens påpeker, er begrepene selvbestemmelse og autonomi sentrale i et moderne samfunn. Elevenes samtaler om kulturmøtene i *Skylappjenta*, resulterer altså i en diskusjon om møtet mellom en modernitetspreget kultur, som kjennetegner deres egen samtid, og en tradisjonspreget kultur.

Litteratur

Primærlitteratur

Haq, I. & Skandfer, E. (2009) *Skylappjenta*. Oslo: Cappelen Damm

Sekundærlitteratur

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I L. Aase & B. K. Nicolaysen (Red), *Kultur møte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.

Andersen, P. R, Mose, G. & Norheim, T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I P.R.

Andersen, G. Mose & T. Norheim. (Red.), *Litterær analyse: en innføring*. Oslo: Pax forlag.

Bale, K. & Bø-Rygg, A. (2013). Forord. I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori: en antologi* (2.utg.). Oslo: universitetsforlaget.

Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Borgersen, T. (2001). Hvem bor i dette huset? -Om bilder og poesi. I N. Goga & I. Mjør (Red.), *Møte mellom ord og bilde: en antologi om bildebøker*. Oslo: Cappelen forlag

Eriksen, T. H. (2002). Tilhørighet og integrasjon i multietniske samfunn. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, T. H. (2002). Kultur, kommunikasjon og makt. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, T. H. & Sajjad, T, A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Forlag.

Eriksen, T. H. & Vetlesen, A. J. (2007). Innledning. I T. H. Eriksen & A. J. Vetlesen (Red.), *Frihet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fauske, H. (1998). Anthony Giddens. Refleksiv modernitet. Orden og kaos i det høymoderne samfunn. I E. L. Fürst & Ø. Nilsen (Red.), *Modernitet- refleksjoner og idébrytninger*. Oslo: Cappelen akademisk. Hentet fra:

https://www.academia.edu/3624919/Anthony_Giddens._Refleksiv_modernitet._Orden_og_kaos_i_det_h%C3%B8ymoderne_samfunn

Fjellvik, E. (2013. 15. desember). Fakta: barnevernets historie i Norge. Hentet fra:

<https://frifagbevegelse.no/fakta-barnevernets-historie-i-norge-6.158.39609.e451382ab2>

Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.

Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Horntvedt, T. (2012). Utvalgte begreper i flerkulturell forståelse. I P. I. Båtnes & S. Egden (Red.), *Flerkulturell forståelse i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høydahl, E. (2008, september). Vestlig og ikke-vestlig. Ord som ble for store og gikk ut på dato. *Samfunnsspeilet*. Hentet fra <https://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/200804/ssp.pdf>
- Barnebokkritikk.no. *Skylappjenta*. Hentet fra <https://www.cappelendamm.no/skylappjenta-iram-haq-endre-skandfer-9788202307691>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2015). *Fra mottak til arbeidsliv- en effektiv integreringspolitikk*. (Meld. St. nr. 30 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20152016/id2499847/sec1>
- Kaspersen, L. B. (2001). *Anthony Giddens- introduksjon til en samfundsteoretiker* (2.utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kiil, H. & Tønnessen, E. S. (2014). Dagens Rødhette i en flerkulturell kontekst- mulighet for en ny identitet? I E. S. Tønnessen. (Red.), *Jakten på fortellinger: Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lothe, J. Refsum, C. & Solberg, U. Estetikk. I J. Lothe, C. Refsum & U. Solberg. *Litteraturvitenskaplig leksikon* (2.utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Lukes, S. (2006). *Individualism*. Storbritannia: ECPR Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax forlag.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schackt, J. (2018, 9. mai) Kultur. I *store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/kultur>
- Sehested, C (2009). *Pædagogens grundbog om børnelitteratur*. København: Høst og Søn.
- Sejersted, J. M. (2003). Norsk migrasjonslitteratur. I J. M. Sejersted & E. Vassenden (Red.), *Norsk litterær årbok 2003*. Oslo: Det norske samlaget.
- Skardhamar, A. K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarstein, D. (2005). Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet- om litteratur som ein reiskap for å strukturere forståinga av liv og røyndom. I L. Aase & B. K. Nicolaysen (Red), *Kultur møte i tekstar: litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.

Statistisk sentralbyrå. (2019, 22. februar). Ekteskap og skilsmisser. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/ekteskap/aar-hovudtal>

Statistisk sentralbyrå. (2019). Innvandrere: hvor mange innvandrere er det i Norge? Hentet fra
<https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>

Strand, T. (2009) *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet: mangfold, migrasjon og muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.

Thorsen, D. E. (2019, 21. februar). Kommunitarisme. I *store norske leksikon*. Hentet fra
<https://snl.no/kommunitarisme>.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Triandis, H. C. (1995). *Individualism & Collectivism*. USA: Westview Press.

Unstad, K. H. (2011). *Mental Helse i Individualistisk og Kollektivistisk Kultur: En kulturpsykologisk studie av ungdom i Norge og i Kina*. (Mastergradsavhandling, NTNU).
Hentet fra
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270757/489879_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Utdanningsdirektoratet. (2018). Norsk- oppsummering av innspill. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/norsk--oppsummering-av-innspill/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). Overordnet del av læreplanverket: identitet og kulturelt mangfold. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Hvordan gjennomføre litterære samtaler. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/Hvordan-gjennomfore-litterare-samtaler/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). Læreplan i norsk (NOR1-05). Hentet fra:
<https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arstrinn>

Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: religion og hverdagsliv blant unge pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foreldre

Vil du delta i forskningsprosjektet «Litterær samtale av bildeboken *Skylappjenta*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan en litterær samtale på mellomtrinnet om bildeboken *Skylappjenta* kan skape rom for refleksjon rundt temaet kulturmøter. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å gjennomføre en litterær samtale om bildeboken *Skylappjenta* og se hvordan denne samtalen kan skape rom for refleksjon rundt temaene kulturmøter og kulturforskjeller. Dette er en del av masteroppgaven min i Barne- og ungdomslitteratur. Jeg skal gjennomføre prosjektet i to klasser på mellomtrinnet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Silje Karin Corneliussen (student) og Åse Kallestad (veileder) ved Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har spurt dere om å delta fordi jeg hadde behov for en klasse på mellomtrinnet og læreren deres hadde mulighet til å delta i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metodene som blir brukt i prosjektet er observasjon og lydopptak. Læreren deres vil gjennomføre lesingen av boken og den litterære samtalen, mens jeg observerer og tar notater. Jeg vil notere ned deres refleksjoner rundt bokens handling og tema, og tanker knyttet til temaet kulturmøter. Opplegget med lesing og samtale vil ta omkring 3-4 skoletimer. Spørsmålene i samtalen vi dreie seg om boken og temaet jeg som er nevnt ovenfor. Jeg vil transkribere lydopptakene og anonymisere alle navn på både lærer, elever og skoler. Alle lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt (15.05.2019).

Foreldre kan få se opplegget til den litterære samtalen og spørsmålene på forhånd dersom de ønsker dette. De må da ta kontakt med meg (student) eller læreren deres.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun meg (student) og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet ved Høgskulen på Vestlandet.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger som navn, vil jeg anonymisere navnene på lærere, elever og skolene og bruke fiktive navn.

Deltakerne i forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Navn på skolen, læreren og elevene vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 15. Mai 2019. Etter dette vil alle lydopptak og eventuelle personopplysninger bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra 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:

- Silje Karin Corneliussen (student). Tlf. 92658105. Epost: siljeks_93@hotmail.com.
- Åse Bjørg Høyvoll Kallestad (veileder). Epost: Ase.Bjorg.Hoyvoll.Kallestad@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Silje Karin Corneliussen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Litterær samtale om bildeboken Skylappjenta*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i litterær samtale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.mai 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

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 14.12.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Øivind Armando Reinertsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)
