



Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBNO550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBNO550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	214
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	38941
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

MASTEROPPGAVE

Hvordan leser elever skjønnlitteratur kritisk?

En kvalitativ studie som undersøker hvordan et utvalg elever leser boken *Hva skjedde egentlig med deg?* kritisk.

How do students read fiction critically? ^A

qualitative study that examines how a selection of students read the book *What really happened to you?* critical.

Birgitte Karlsen Hagen

Masteroppgave i norsk GLU 1-7 (MGBNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Elin Stengrundet

15.05.2023

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

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

Forord

Etter fem år på Høgskulen på Vestlandet er jeg endelig ved mållinjen. Jeg er en person som liker utfordringer, og dette har absolutt vært en utfordring.

I denne prosessen har jeg lært mye, naturligvis om kritisk lesing. Jeg må få rost noen av mine støttespillere gjennom dette prosjektet. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Elin Stengrundet, for masse hjelp og et godt samarbeid. Jeg vil også takke mine medstudenter og andre veiledere i forbindelse med skriveseminarene. Jeg vil også takke mine studievenner for fem uforglemmelige år på lærerstudiet, takk for mange fine minner og vennskap.

Jeg vil også rette en takk til forfatter, Jenny Jordahl, for tillatelse til å gjengi illustrasjoner fra boken *Hva skjedde egentlig med deg?* (2020).

Det har vært en lang prosess, med mange sene kvelder ved tastaturet. Takk til familie og venner for oppmuntrende ord og lyttende ører. Nå gleder jeg meg til en ny epoke av livet.

Birgitte Karlsen Hagen

Bergen, mai 2023.

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan fire elever på 7. trinn leser kritisk.

Forskningsmaterialet for studien er den multimodale tegneserieromanen *Hva skjedde egentlig med deg?* av Jenny Jordahl (2020). Utgangspunktet for studien er problemstillingen: *Hvordan leser et utvalg elever på 7. trinn boken Hva skjedde egentlig med deg? kritisk?*

Oppgaven bygger på teori fra flere felt, men den inneholder i hovedsak teori om kritisk lesing. Det er mange ulike momenter ved definisjonen av begrepet kritisk lesing, jeg stiller meg bak en del av disse og samler dem. Oppgaven vil også basere seg på teori om litterær kompetanse, grafisk litteratur og litteratursamtaler.

For å svare på problemstillingen benytter jeg en todelt metode: Litterær analyse og samtaleanalyse. I den litterære analysen vil jeg nærlese boken for å se hvilket potensial den har til å bli lest kritisk. Analysen av nærlesingen og samtalen deles inn i tre kategorier, som jeg har utarbeidet ut fra min forståelse av kritisk lesing, de inneholder ulike elementer av hva jeg mener kritisk lesing er. Kategoriene er: 1) Møter elevene teksten med motstand? 2) Hvordan forholder elevene seg til skjønnlitteratur? 3) Elevenes tolkning av innholdet.

Funn fra studien er at elevene leser boken både kritisk og ukritisk. Spesielt avslutningen av boken, kunne elevene med fordel lest mer kritisk. Studien har gitt ett blick på hva elevene mestrer og hvor der har et utviklingspotensial.

Ved å arbeide med denne oppgaven har jeg funnet ut at begrepet og kompetansen kritisk lesing, er et begrep som favner vidt. Det er ikke et nytt forskningsfelt, men i Norge finnes det ikke like mye forskning på hvordan elever leser kritisk skjønnlitteratur. Mitt bidrag til forskningsfeltet er et blick på hvordan elever leser skjønnlitteratur kritisk.

Etttersom min masteroppgave kun tar for seg fire elevers kritiske lesing av en skjønnlitterær bok, vil den ikke kunne trekke noen konklusjon om hvordan elever i skolen leser skjønnlitteratur kritisk. Videre forskning med en større datainnsamling hadde vært interessant å utføre for å se om mine funn også kan gjelde for et større utvalg elever.

Abstract

This master's thesis examines how four students in the 7th grade read critically. The research material for the study is the multimodal comic novel *What really happened to you?* by Jenny Jordahl (2020). The starting point for the study is the problem: How do a selection of students in the 7th grade read the book *What happened to you?* critically?

The assignment is based on theory from several fields, but it mainly contains theory about critical reading. There are many different points in the definition of the term critical reading, I stand behind some of these and collect them. The assignment will also be based on theory about literary competence, graphic literature and literature discussions.

To answer the problem, I use a two-part method: Literary analysis and conversation analysis. In the literary analysis, I will read the book closely to see what potential it has to be read critically. The analysis of the close reading and the conversation is divided into three categories, which I have prepared based on my understanding of critical reading, they contain different elements of what I think critical reading is. The categories are: 1) Do the students encounter the text with resistance? 2) How do the student's interpretation of the content.

Findings from the study are that the students read the book both critically and uncritically. Especially the end of the book, the students could benefit from a more critical reading. The study has given a glance at what the pupils master and where there is development potential.

By working in this assignment, I have found that the concept and competence of critical reading is a concept that embraces a wide range. It is not a new field of research, but in Norway there is not as much research on how students read critical fiction. My contribution to the research field is a look at how students read fiction critically.

As my master's thesis only deals with four students critical reading of a fiction book, it will not be able to draw any conclusions about how students in school read fiction critically. Further research with a larger data collection would have been interesting to carry out to see if my findings can also apply to larger sample of student.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	iv
Figurliste	vi
1.0 Innledning.....	1
1.1 Andre grunner til å utføre undersøkelsen.....	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.3 Presentasjon av Hva skjedde egentlig med deg?.....	5
1.3.1 Handling	6
1.3.2 En nærmere presentasjon av mottakelse	6
1.3.3 Tidligere forskning på boken	8
1.4 Tidligere forskning på elevers evne til å lese kritisk.....	9
1.5 Oversikt over oppgaven	11
2.0 Teori.....	11
2.1 Kritisk lesing.....	12
2.1.1 Hva er kritisk lesing?	12
2.1.2 Kritisk lesing av skjønnlitteratur.....	17
2.1.3 Litterær kompetanse.....	22
2.1.4 Oppsummering kritisk lesing av skjønnlitteratur	24
2.3 Grafisk roman	24
2.3.1 Tegneserie.....	26
2.4 Litterære samtaler	28
3.0 Metode	29
3.1 Metode 1: Litterær analyse	30
3.2 Metode 2: Forberedelse til innhenting av materiale.....	31
3.2.1 Rekruttering	31
3.2.2 Samtaleintervju	32
3.2.3 Intervjuguide.....	33
3.2.4 Høytlesing.....	34
3.3 Det innhentede materialet	35
3.3.1 Lydopptak – transkribering.....	35
3.3.2 Reliabilitet og validitet.....	36
3.4 Analyse av materialet.....	39

3.5 Etisk vurdering.....	40
4.0 Analyse og drøfting	42
4.1 Kategori 1: Lese teksten med motstand	42
4.1.1 Bokens potensial for kritisk lesing.....	43
4.1.2 Samtaleanalyse.....	57
4.2 Kategori 2: Skjønnlitteraturens egenart	76
4.2.1 Bokens potensial for kritisk lesing.....	76
4.2.2 Samtaleanalyse.....	79
4.3 Kategori 3: Tolkning av innhold.....	82
4.3.1 Bokens potensial for kritisk lesing.....	82
4.3.2 Samtaleanalyse.....	88
5.0 Avslutning.....	93
Litteraturhenvisning.....	97
Vedlegg.....	106
Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	106
Vedlegg 2: Samtaleguide 1.....	109
Vedlegg 3: Samtaleguide 2.....	114
Vedlegg 4: Vurdering av behandling av personopplysninger fra SIKT	119

Figurliste

Alle illustrasjoner i teksten er gjengitt med tillatelse av Jenny Jordahl.

Figur 1- mor finner matpakkene	43
Figur 2- Splashside skoleboller.....	46
Figur 3- Plenklipping	Figur 4- Gymtimen..... 48
Figur 5- Gnissesår.....	49
Figur 6- Hva skjedde egentlig med deg?	50
Figur 7- Speilbildet	54
Figur 8- Utstillingsdukkene	55
Figur 9- Reklame	56
Figur 10- AVSTAND	58
Figur 11- Pornobladene	61
Figur 12- Speilbildet	62
Figur 13- Utstillingsdukkene	64
Figur 14- Nytt verdisyn.....	65
Figur 15- Mor finner matpakkene.....	67
Figur 16- Honnikorn	Figur 17- Boller i busken
Figur 18- Gnissesår.....	70
Figur 18- Gnissesår.....	71
Figur 19- Splashside barn-ungdom	83
Figur 20- Hello-Kitty trusen.....	84
Figur 21- Boller i busken	85
Figur 22- Fargebruk.....	86
Figur 23- Splashside hamster	88
Figur 24- Hello-Kitty trusen.....	89

1.0 Innledning

Jenny Jordahls bok *Hva skjedde egentlig med deg?* (2020), er utgangspunktet for min masteroppgave. Den har fra første gang jeg leste den både fasinert og utfordret meg. I boken møter vi Janne som skammer seg over å være tjukk. Handlingen dreier seg om overvektige Janne som blir mobbet på skolen, og foreldrene som prøver å hjelpe henne ved å gi henne 100 kroner for hvert kilo hun slanker seg. Boken er både bejublet og kritisert fra flere hold. I 2020 vant Jenny Jordahl både Brageprisen for barn og ungdom og Ponus-prisen for den grafiske romanen (Cappelen Damm, u.å.). Juryen skrev blant annet at «Dette er godt gjort, og gjer at *Hva skjedde egentlig med deg?* Blir ei god leseoppleveling og ei viktig bok – lett å lese, men på langt nær like lett å gløyme» (Brageprisen, 2020). Ifølge en artikkel på BOK365 (2020, 11. november) er juryens begrunnelse for tildelingen blant annet:

Årets vinnerbok er en viktig bok som engasjerer gjennom flere sanser: den presise dialogen mellom personene illustreres av levende tegninger, og er intens i både form og innhold. Tydelig fargebruk, ordløse oppslag og en visuell framstilling av hovedpersonens indre forsterker de ulike følelsene hennes (BOK365, 2020).

Litteraturkritiker Anne Cathrine Straume (2020) er en av flere som stiller seg kritisk til om boken kan fungere mot sin hensikt, og kaller det en “risikosport å skrive om spisevegning” (Straume, 2020). Hun skriver blant annet dette i sin anmeldelse av boken:

Hva skjedde egentlig med deg? kan leses som en advarsel til foreldre om hvordan de ikke skal oppføre seg. Men det er ikke foreldrene som skal lese denne boken. Det er jenter i Jannes alder. Vil de sitte igjen med en opplevelse av at det uansett er greit å se ut som du gjør? At det er det indre som teller? Eller vil boken fortelle dem at fedme er et sosialt stigma som de for all del må unngå? (Straume, 2020).

Flere har satt et spørsmålstegn til hvordan unge lesere vil møte boken. Bekymringer rundt boken har dannet utgangspunktet for min masteroppgave. Boken omhandler temaer som kan ha en skummel påvirkning på unge mennesker, temaer som kropp, slanking og utenforskap. På baksiden av bokomslaget står det blant annet at “Barn som sliter med spiseforstyrrelser

oppfordres til å lese boka sammen med en voksen” (Jordahl, 2020, paratekst). Bekymringene rundt boken viser blant annet viktigheten av det å lese skjønnlitteratur kritisk. Bokens viktige poeng kommer først frem når man leser den kritisk og frykten flere anmeldere påpeker er hva konsekvensene eventuelt er om unge lesere ikke møter den kritisk. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan et utvalg elever leser boken *Hva skjedde egentlig med deg?* kritisk.

1.1 Andre grunner til å utføre undersøkelsen

Min undersøkelse vil ta for seg hvordan et utvalg elever leser boken til Jenny Jordahl kritisk, men det er ikke bare denne ene boken som bør leses kritisk. Undersøkelsen vil være et lite bidrag i et forskningsfelt med relativt lite datamateriale. Det er forsket lite på kritisk lesing av skjønnlitteratur og de fleste kobler kanskje kritisk lesing til sakprosa tekster. Camilla Magnussons (2020) bokanmeldelse av *Kritisk teori i litteraturundervisningen* viser til at den kritiske teoriens norskfaglig potensial stort sett har blitt undersøkt i tilknytning til sakprosa (Magnusson, 2020, s. 1). Dette viser at det er nødvendig med mer forskning innenfor kritisk lesing av skjønnlitteratur i norskfaget, for å vise fram potensialet. Magnusson kritiserer også bokens manglende forslag til hvordan kritisk lesing kan implementeres i klasserommet (Magnusson, 2020, s. 3), noe jeg også har savnet i all teorilesningen. Dette er dog ikke hva jeg undersøker i min studie, men oppgaven vil likevel vise at litterære samtaler kan være en fruktbar vei til kritisk lesing.

Kritisk lesing er ikke et nytt fenomen innenfor forskning, men Aslaug Veum, Gunhild Kvåle, Anne Løvland og Karianne Skovholdt (2022) påpeker i sin studie «kritisk tekstkompetanse i norskfaget», at forskningen i Norge og Norden fremdeles er relativt avgrenset (Veum et al., 2020, s. 2). Det finnes for eksempel ikke mye forskning på hvordan man lærer elevene å bli kritiske lesere, eller forskning på hvordan elevene i dag leser kritisk. Mitt fokus i denne oppgaven er hvordan elever leser denne ene boken kritisk.

I utviklingen av læreplanene har kritisk lesing fått en styrket posisjon (Weyergang & Frønes, 2020, s. 167). I overordnet del for grunnopplæringen får vi en antydning til ferdighetens viktighet for utdannelsen, der «1.3 kritisk tenkning og etisk bevissthet» er et av kapitlene innenfor opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kapitlet sier blant annet

at «Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft.» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er relevant for min studie, elevene må ha en kritisk tankegang for å lære av boken til Jenny Jordahl. Kritisk tilnærming til tekst er et av kjerneelementene for norskfaget, hvor elevene blant annet skal kunne «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Utdanningsdirektoratet, 2020, b). Den gjeldende læreplanen definerer kritisk tenkning og lesing som en del av opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2020, a). Kritisk lesing kan oppfattes som en svært kompleks kognitiv ferdighet, men ifølge læreplanen er dette noe elevene skal kunne nærme seg i løpet av barneskolen (Weyergang & Frønes, 2020, s. 167). Det er altså en nyansert ferdighet, som man kan forvente at elever på 7. trinn skal mestre til en viss grad, men vi er usikre på om elevene faktisk mestrer dette.

Kritisk lesing virker å være sentral i de tverrfaglige temaene i norskfaget, spesielt i demokrati og medborgerskap. Demokrati og medborgerskap handler blant annet om å jobbe kritisk med tekster for å trene elevene til å tenke kritisk og å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon (Utdanningsdirektoratet, 2020, d). Målet er at elevene skal jobbe kritisk med tekst gjennom dialog. Boken til Jenny Jordahl kan ha et potensial i arbeidet med det tverrfaglige temaet ved å lese den kritisk.

Kritisk lesing kommer til uttrykk i flere av fagenes kompetansemål. Når det gjelder norsk spesielt skal elevene etter 7. trinn kunne «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020, c). Dette er et kompetansemål som krever kritisk lesing ved typisk sakprosa tekster. I denne oppgaven er det imidlertid kritisk lesing av skjønnlitteratur som er temaet. Når det gjelder dette er det ingen kompetansemål som tydelig løfter frem dette. Imidlertid kan følgende kompetansemål knyttes til kritisk lesing: «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk, og dansk og samtale om formål og form og innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2020, c). Å knytte dette til kritisk lesing krever imidlertid at man reflekterer over hva som kan ligge i kritisk lesing av skjønnlitteratur. I min oppgave ligger en mer utvidet forståelse av kritisk lesing til grunn, noe jeg utdyper nærmere i teoridelen.

Kritisk lesing kan gi mange fordeler, både personlig og akademisk. Kritisk teori kan avdekke hvordan litterære tekster behandler komplekse temaer, på den måten kan litteraturen brukes i enda flere undervisningssammenhenger (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 13). Ingrid Nestås Mathisen & Gro Ulland (2023) viser til Martha Nussbaum (2016), som argumenterer for at forestillingsevnen til leseren er avgjørende for kritisk lesing av skjønnlitteratur (Mathisen & Ulland, 2023, s. 3). Videre viser de til Nussbaums begrunnelse, som går ut på at leseren gjennom møte med litteraturen får innsikt i ulike måter å leve på, fordi leseren går inn i teksten og forestiller seg andres liv og føler med karakteren (Mathisen & Ulland, 2023, s. 3). Dette vil videre kunne utvikle medlidenhet hos leseren, noe som Nussbaum trekker frem som en viktig egenskap for samfunnsdeltakelse (Mathisen & Ulland, 2023, s. 3). Dermed kan man argumentere for at kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være dannende, fordi leseren utvikler empati i møte med andre livssituasjoner. Tatjana Kielland Samoilow og Per Espen Myren-Svelstad (2020) refererer til Jon Smidt (1989) som er opptatt av det han kaller subjektiv relevans, altså at tekstene i litteraturundervisningen skulle bety noe for elevene (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 13). Dette tolker jeg som at lesere tilegner informasjon eller kunnskap til teksten basert på leserens personlige relevans. Forståelsen og betydningen av en tekst kan dermed være ulik fra person til person.

For å vise til et eksempel til hvorfor jeg trenger kritisk lesing, har jeg tatt med et utdrag fra retningslinjene til denne masteroppgaven. Under generelle vurderingskriterier finnes det en liste over ulike kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse studenten må vise. Studenten må blant annet vise «kritisk lesing av tidligere forskningsbidrag på fagfeltet» og «kritisk refleksjon over eget arbeid, inkludert usikkerhetsmomenter i metodebruk og analyser» (HVL, 2022, s. 6). Som de tverrfaglige temaene også viser er kritisk lesing viktig for å danne gode medborgere, som viser forståelse for andre og kan ytre egne meninger.

Det er mange grunner til at det er fortjenstfullt å undersøke elevenes evner til å lese skjønnlitteratur kritisk generelt, og det er også grunner til å undersøke om elevene leser akkurat denne boken kritisk.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med denne masteroppgaven er å forske på barns evne til kritisk lesing. *Hva skjedde egentlig med deg?* er etter mitt syn spesielt relevant i denne sammenhengen. Boken har nemlig høstet en del kritikk fra flere fronter. Jeg ønsker å se hvordan et utvalg elever leser boken kritisk. Problemstillingen for prosjektet er derfor:

Hvordan leser et utvalg elever på 7. trinn boken *Hva skjedde egentlig med deg?* kritisk?

For å svare på problemstillingen har jeg laget fire forskningsspørsmål knyttet til studien:

1. Hva er kritisk lesing av skjønnlitteratur?
2. Hvilke potensial har boken til å bli lest kritisk?
3. Hvilken evne har elevene i utvalget til å lese skjønnlitteratur kritisk?
4. I hvilken grad slår anmeldernes bekymring om at boken kan ha uheldig virkning på unge lesere, til?

For å svare på problemstillingen skal jeg lese boken med fire 7. klassinger, hvor vi har påfølgende samtaler etter lesestopp. For å finne ut om elevene leser boken kritisk, må jeg danne meg et overblikk og definere hva kritisk lesing av skjønnlitteratur er. Jeg vil også nærlese den aktuelle boken, for å undersøke dens potensial til å bli lest kritisk. Bokens potensial til kritisk lesing vil jeg bruke som en sammenligning med elevenes lesing av boken. For å finne ut hvilken evne elevene har til å lese skjønnlitteratur kritisk, vil jeg analysere samtalen med elevene. Analysen vil jeg også se opp mot anmeldernes bekymringer.

1.3 Presentasjon av *Hva skjedde egentlig med deg?*

Hva skjedde egentlig med deg? er fra 2020, og Jenny Jordahl står for både tekst og illustrasjoner. Boken er en grafisk roman, og målgruppen for boken er barn i alderen 9-12 år. Det er en tankevekkende bok som handler om sterke temaer som spiseforstyrrelse, mobbing og utenforskap.

Boken opererer ikke med sidetall eller tradisjonell kapittelinndeling. Jeg vil derfor ikke referere til konkrete sidetall når jeg presenterer utvalgte oppslag. Jeg kommer til å vise til

situasjoner og bruke oppslag fra boken. Boken er likevel inndelt i en slags kapitler hvor det brukes splashsider for å kommunisere et nytt tema, eller nytt kapittel (Moen, 2022, s. 10). Splashsidene er et oppslag eller en side hvor det kun er bilde og ingen tekst, bildene har ofte ikke sammenheng med de siste tegneserierutene før splashsiden (Saguisag, 2018, s. 315-316). Derfor representerer splashsidene en ny scene eller situasjon, og kan regnes som ett nytt kapittel.

1.3.1 Handling

Janne går i 6. klasse på barneskolen. En dag på stranden med familien får hun høre av bestemoren at hun ikke er som resten av familien sin. Resten av familien til Janne er flotte og slanke, påpeker bestemoren. På skolen blir hun mobbet på grunn av kroppen sin, også foreldrene kommer med bekymrede kommentarer rundt spisingen og vekten hennes. Foreldrene til Janne innfører derfor et belønningssystem, der hun får penger for hvert kilo hun slanker seg. I tillegg blir Janne utsatt for et kroppspress også fra andre rundt seg og fra samfunnet, noe som fører til at et monster inni henne vokser. Dette monsteret tar mer og mer over hverdagen og følelsene til Janne, og hun slutter å spise. Etter hvert som kiloene raser av, ser vi at pengebunken øker. Foreldrene til Janne sier på et tidspunkt stopp, belønningssystemet er over, for Janne er blitt tynn nok, men monsteret på innsiden av Janne er uenig, og hun fortsetter slanking. Til slutt oppdager moren til Janne hva som foregår, og i avslutningen av boken viser foreldrene kjærlighet til Janne ved å forsikre henne om at de liker henne uansett. Janne får seg nye venner, og det virker som om alle problemene løser seg.

Boken handler også om utenforskap, det å miste venner og om å få nye venner, men aller mest forsøker boken å framheve hvor vanskelig det kan være for både barn og voksne å navigere i et samfunn med en kroppsdiskurs hvor den slanke kroppen er et ideal som tar stor plass (Fossnes, 2020).

1.3.2 En nærmere presentasjon av mottakelse

Som nevnt tidligere i innledningen er boken både blitt kritisert og rost, her vil jeg presentere et større omfang av mottakelsen boken har mottatt. En av dem som har kritisert boken er

litteraturkritiker Anne Cathrine Straume (2020), som skriver i sin anmeldelse av *Hva skjedde egentlig med deg?* at grafisk romanen kan bli sett på som en heltehistorie, noe hun håper ikke skjer:

Spisevegring er et alvorlig problem for mange unge jenter. Det er et tema det er spesielt vanskelig å skrive om, nettopp fordi slanking kan bli sett på som en heltehistorie. Jeg frykter at unge lesere kan tolke Jannes transformasjon nettopp sånn, som en bragd som gir henne venner og et bedre liv (Straume, 2020).

En annen som kritiserer den lykkelige slutten, er Egon Låstad (2020). Han påpeker blant annet at det er uheldig og klisjefylt at Janne blir fremstilt som slank og tilsynelatende lykkelig i bokens avslutning (Låstad, 2020). En siste lignende kritikk finner man hos Kristine Isaksen (2020). Hun ytrer et savn fra boken: «Som voksen leser skulle man kanskje ønske at Janne ikke ble så tynn, men heller trygg i egen kropp» (Isaksen, 2020). Hun kritiserer også fortellingens organisering: «I begynnelsen er den for omstendelig, og så blir det veldig dårlig tid på slutten til å samle trådene.» (Isaksen, 2020).

Guri Fjeldberg (2020) refererer til Åsa Warnqvist når hun kritiserer hvordan fett generelt i litteraturen aldri blir fremstilt uten stereotypier eller at de tykke får være tykk uten at det er et problem. I *Hva skjedde egentlig med deg?* (2020) er det et problem at Janne er tykk, men det blir først et problem for henne når omgivelsene påpeker at det er et problem. I artikkelen til Fjeldberg uttrykker hun også at hvis fett skal normaliseres, så må det skrives inn i litteraturen der de tykke får være tykk uten stigmatisering eller problematisering (Fjeldberg, 2020).

Boken har imidlertid også høstet positiv kritikk, som tidligere nevnt vant boken to velkjente priser. Egon Låstad (2020) roser blant annet hvordan formen og temaet i boken gjør at den når ut til flere, og at det er nyskapende og viktig å omtale spiseforstyrrelser i en tegneserie. Isaksen (2020) roser Jordahl og mener boken er god til å formidle følelser og har et godt budskap om fedme hos barn. Straume (2020) syntes på sin side det er imponerende hvordan Jordahl får fram følelsene i illustrasjonene, og forklarer at hun som leser virkelig føler det Janne føler (Straume, 2020). Hun roser også Jordahl for å tørre å gå inn på tematikken.

Anmeldelsene er relevant å bruke til sammenlikning av elevenes mening om boken. Da det er særlig slutten av boken som har fått mest kritikk, er den spesielt interessant å sette fokus på i analysen av samtalen.

1.3.3 Tidligere forskning på boken

Boken til Jenny Jordahl har blitt brukt til andre masteroppgaver og studier. Disse masteroppgavene danner viktige forarbeid for min studie, siden de løfter frem elementer som kan og kanskje bør leses kritisk. Jeg støtter meg med andre ord på deler av disse masterarbeidene analyser når jeg senere diskuterer bokens kritiske potensial. I likhet med kritikken av boken jeg presenterte ovenfor, kan analysene i tidligere masteroppgaver fungere som en pekepinn på ulike momenter jeg ser etter i elevenes kritiske lesing av boken.

Den første masteroppgaven jeg har lest, er oppgaven til Christina Koknes Moen (2022). Moen analyserer *Hva skjedde egentlig med deg?* - for å svare på hvordan spiseforstyrrelser fremstilles i litteratur for barn. Oppgaven hennes bygger på teori om blant annet spiseforstyrrelser, tegneserie- og bildebokteori. Metoden er en litterær analyse, hvor hun har nærlest boken. Oppgaven er psykologisk vinklet og vil også finne ut hvem litteraturen passer for. Jeg har lest hennes oppgave på grunn av lik metode, nærlesing, på likt materiale. Moen sitt fokus er som sagt på det psykologiske, hvordan spiseforstyrrelser er fremstilt i boken, til forskjell til mitt fokus som er en kritisk lesing av boken. Noen av hennes analyser er likevel relevant i diskusjonen om potensialet boken har for å bli lest kritisk.

Jeg har også lest masteroppgaven til Ine Mari Buvik (2022) som undersøker hvordan kropp og vekt tematiseres i multimodale bøker for barn. Buvik har brukt boken til Jenny Jordahl som en av to utvalgte bøker i studien. Metoden i prosjektet er en kritisk multimodal analyse, hvor hun deler fokuset i to deler: koblingen mellom mat og kropp, og fremstillingen av den store kroppen. Teorien baserer seg blant annet på fat-studies for å forstå hvordan de ulike karakterene fremstilles. Hun benytter seg også av teori om tegneserie- og bildebokteori. Denne studien ligger tettere opp til hva jeg skal studere, fordi hun gjør en kritisk analyse av lik bok. Jeg vil bygge videre på mye av det samme Buvik skriver om, men bidra med å gå ut i

klasserommet for å undersøke hvordan et utvalg elever leser boken kritisk. Jeg vil undersøke hvordan unge lesere leser denne boken, mitt hovedbidrag i denne sammenhengen er dermed samtalen med elevene.

1.4 Tidligere forskning på elevers evne til å lese kritisk

Tradisjonelt knyttes kritisk lesing til lesing av sakprosa (UiB, 2023). Ingrid Nestås Mathisen & Gro Ulland (2023) påpeker at det stort sett er sakprosaforskere som har diskutert sammenhenger mellom norskfaget og kritisk teori (Mathisen & Ulland, 2023, s. 2). De hevder videre at forskningen på sakprosa korresponderer med læreplanens vektlegging av sakprosa i omtalen av kritisk tilnærming til tekst (Mathisen & Ulland, 2023, s. 2). Sakprosa er tekster som ytrer virkelighet og fakta (Skjelbred & Bjørkvold, 2021, s. 62), og i mange faglige sammenhenger handler kritisk lesing om en kritisk vurdering av kildebruk (Elvebakk & Blikstad-Balas, 2022), som henger sammen med sakprosasjangeren.

Tove Stjern Frønes og Cecilie Weyergang (2020) har undersøkt resultatene fra PISA 2018 undersøkelsen, der de blant annet fant ut at oppgavene som krevde kritisk lesing var de vanskeligste oppgavene for elevene (Weyergang & Frønes, 2020, s. 191). Også resultatene fra PISA 2020, viser at norske elevers kritiske lesekompetanse er svak (Frønes & Jensen, 2020). PISA 2018 og nasjonale leseprøver viser også at under halvparten av norske elever rapporterer at de har lært å foreta kritiske vurderinger av tekst på skolen (Weyergang & Frønes, 2020, s. 166). Det kommer også frem at elevene mangler strategier for å vurdere påliteligheten i ulike tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 167). Dette kommer også fram i Molin et al. (2018) sin studie, som Veum et al. (2022) viser til, på hvordan svenske elever arbeider med kritisk literacy i ulike fag. Ifølge Veum et al. (2022) kommer de frem til at elevene trengte stillas fra læreren for å bli i stand til å dekonstruere og drøfte digitale tekster (Veum et al., 2022, s. 5). Dette viser at det ligger et stort potensial i å bruke kritisk lesing i skolen, samtidig som det trengs mer forskning på hvordan elevene leser skjønnlitteratur kritisk.

Ingrid Nestås Mathisen og Gro Ulland (2023) har utført en studie som ligner på min. De undersøker blant annet hvordan litteratursamtalen kan støtte elevenes kritiske refleksjon,

studien deres er også gjennomført på elever i 7. trinn (Mathisen & Ulland, 2023, s.1). Resultatene de presenterer fra studien viser at samtale om skjønnlitteratur muliggjør kritisk tenkning (Mathisen & Ulland, 2023, s. 10). Litteratursamtalen viste seg å være støttende for elevenes eget tolkningsarbeid for å forstå teksten bedre, den hjalp også elevene til å koble aktuelle tematikker til eget liv (Mathisen & Ulland, 2023, s. 10). Dette støtter mitt valg av metode, litteratursamtale. Mathisen & Ulland (2023) konkluderte med at elevene leste skjønnlitteraturen kritisk, fordi elevene håndterte tekstens og medelevenes ulike perspektiver og meninger underveis (Mathisen & Ulland, 2023, s. 10). Dette samsvarer med funnene til Molin et al. (2018), der elevene trenger et stillas for å drøfte kritisk, i Mathisen og Ullands (2023) studie fikk elevene et stillas gjennom samtalen, som gjorde at de leste teksten kritisk.

Veum et al. (2022) utførte en studie på elever i 8. trinn, hvor de undersøkte hvilke oppfatning elevene hadde om kritisk lesing, og hvordan de vurderer og grunngir lesingen av multimodale kommersielle tekster (Veum et al., 2022, s. 1). De sammenlignet funnene sine med resultatene fra PISA 2018. Relevante funn fra studien til Veum et al. (2022) om kritisk lesing var blant annet:

- Store deler av elevene fra studien har en rimelig, men avgrenset oppfatning av hva det vil si å nærme seg en tekst på en kritisk måte.
- Elevene knytter i mindre grad kritisk lesing til oppmerksomhet, og der hvor elevene knytter det kritiske til analytisk lesing, bruker de generelle formuleringer.
- Elevene har utfordringer med å vurdere kommersielle og multimodale tekster som har en informerende fremstillingsform.
- De elevene som problematiserte den kommersielle intensjonen i tekstene, hadde ulike utfordringer når de skulle begrunne og forklare hvorfor de oppfattet en tekst som reklame eller ikke.
- Noen elever møtte teksten uten noe kritisk avstand mellom prosjektet i teksten og eget liv.

(Veum et al., 2022, s. 16-18).

Studien til Veum et al. (2022) viser at det kan være et behov for å etablere en mer utvidet forståelse av hva kritisk tekstkompetanse er og kan være i norskfaget (Veum et al., 2022, s. 18). Jeg støtter meg til denne begrunnelsen. Etter å ha navigert meg gjennom teori på kritisk

lesing, er ikke teoriene alltid like tydelige. Forskning støtter også min hypotese om at det kan være fordelaktig med mer forskning på hvordan man kan tilrettelegge for mer kritisk lesing i klasserommet. Forskning viser også at det er nødvendig med mer fokus på kritisk lesing av skjønnlitteratur, da mesteparten av forskningen er utført på sakprosaetekster. Min oppgave er et bidrag i undersøkelsen om og i så fall hvordan et utvalg elever leser skjønnlitteratur kritisk. Dersom man har et mer nyansert eller en utvidet forståelse av hva kritisk lesing er, vil ikke resultater bli like nedslående, og i min oppgave ligger nettopp en slik forståelse til grunn, som jeg kommer dypere inn på i teoridelen.

1.5 Oversikt over oppgaven

Videre i oppgaven skal jeg presentere relevant teori. Hovedfokuset i teorien vil være teori om kritisk lesing, først generelt, før jeg spisser begrepet inn mot kritisk lesing av skjønnlitteratur. Videre i teorien vil jeg legge frem teori om litteratursamtalen og om sjangeren grafisk roman. Det neste kapittelet i min oppgave er metoden for studien. Min metode er todelt, først vil jeg nærlese boken for å finne dens potensial til å bli lest kritisk, før jeg skal lese boken med fire elever og ha samtaler med dem om teksten. Samtalene vil bli transkribert, før jeg analyserer samtalene. Analysen vil bli presentert i kategorier, kategoriene utvikler jeg ut fra ulike perspektiver av kritisk lesing av skjønnlitteratur. Analysen og drøftingen vil også vise og sammenligne de to ulike metodene, den litterære analysen av bokens kritiske potensial, opp mot analysen av elevenes kritiske lesing.

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg legge fram relevant teori for å svare på problemstillingen. Den mest grunnleggende teorien handler om kritisk lesing, og jeg vil starte med å presentere generelle definisjoner og forklaringer, før jeg spisser den inn mot kritisk lesing av skjønnlitteratur i norskfaget. Teoridelen vil også bestå av teori som er relevant for mitt prosjekt, blant annet teori om litterære samtaler. Litteratursamtale er relevant da hovedmetoden i oppgaven er å samtale om innholdet i boken, altså litterære samtaler. Boken er multimodal, jeg vil derfor også inkludere teori om hvordan man kan lese en multimodal bok kritisk.

2.1 Kritisk lesing

Som nevnt i innledningen har kritisk lesing fått en sentral rolle i lærerplanen. Kritisk lesing skal sammen med dybdelæring og tverrfaglige tema danne selvstendige, tenkende og demokratiske borgere (Samoilow, 2022, s. 1). Hva det innebærer å lese kritisk, står imidlertid ikke like klart formulert i læreplanene. I denne delen av teorikapittelet skal jeg først ta for meg hva som menes med kritisk lesing, en dagligdags betydning og en forskningsbasert betydning. Den første delen av hva kritisk lesing er, vil omhandle kritisk lesing generelt, før jeg spisser den inn mot kritisk lesing av skjønnlitteratur spesielt.

2.1.1 Hva er kritisk lesing?

For å finne ut hva det innebærer å lese kritisk, vil jeg først legge frem hva ordbøker sier om ordet kritisk. Ordet kritisk er i dagligtalen ofte forbundet med en negativ holdning, og ifølge ordbøkene.no betyr «kritisk» nettopp at du er streng eller negativ til noe («kritisk», u.å.). *Det Norske Akademisk ordbok* har en litt annen beskrivelse. Der står det at å være kritisk vil si at man forholder seg skeptisk, granskende eller prøvende til noe («kritisk», u.å.). En slik beskrivelse er mer i tråd med teoretiske beskrivelser.

Astrid Roe, Jostein Andresen Ryen og Cecilie Weyergang (2018) skriver i sin bok om lesing, at det å forstå teksten man leser, handler om mer enn å konsumere innholdet. Leseren må også kunne vurdere og reflektere over ulike tekster innhold, språk, struktur og vinkling (Roe, Ryen, Weyergang, 2018, s. 117). Hva som er relevant å vurdere og reflektere over vil være ulikt fra tekst til tekst.

«Critical literacy» er en engelsk fagterm, som kan brukes til å forklare begrepet kritisk lesing (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 118). På norsk og videre i teksten vil fagtermen bli omtalt som «kritisk literacy». Kritisk literacy er et bredt felt som kan ha flere betydninger. Det kan være en kompetanse, et forskningsfelt og en didaktisk metode (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Marte Blikstad-Balas og Marte Caroline Foldvik (2017) forklarer kritisk literacy som: «kritisk literacy handler om å møte tekster med en viss motstand og kritikk» (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37). Kritisk lesing handler i stor grad om å møte teksten man leser med motstand, og ifølge Blikstad-Balas & Foldvik (2017) vil kritisk lesing innebære at leseren gir teksten motstand.

Roe, Ryen og Weyergang (2018) forklarer hva det vil si å møte teksten med motstand. De beskriver at en kritisk leser forstår hvordan forfatteren vil at teksten skal leses, men gir den motstand ved å ikke ta meningsinnholdet og uttrykket for gitt (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 119). Roe, Ryen & Weyergang forklarer videre at leserens forståelse av teksten bør inneholde en vurdering av premissene forfatteren har lagt til grunn for sin presentasjon av virkeligheten (Roe, Ryen, Weyergang, 2018, s. 118). Roe, Ryen og Weyergang (2018) beskriver at utgangspunktet for å mestre dette er å ha: «tanken om at enhver tekst er konstruert ut fra en forfatters perspektiv, og slik presenterer kun en versjon av virkeligheten» (Roe, Ryen, Weyergang, 2018, s. 118). Med dette mener de at en spesifikk tekst kun får frem én side av en sak eller en konstruert virkelighet. For å lese kritisk må leseren derfor gi teksten motstand i den form at leseren vurderer gyldigheten til forfatterens presentasjon av virkeligheten (Roe, Ryen, Weyergang, 2018, s. 118). En måte å gjøre dette på er å stille spørsmål til hva hensikten til forfatteren er, og til hvordan forfatteren vil at vi skal lese teksten (Roe, Ryen, Weyergang, 2018, s. 119).

Blikstad-Balas & Foldvik (2017) har en samsvarende forklaring på hvordan man kan møte teksten med motstand, som går ut på å stille spørsmål til teksten: «å stille spørsmål ved avsenderens intensjon og fremstillinger av virkeligheten.» (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37). Man kan altså møte teksten med motstand ved å stille spørsmål til teksten og forfatterens intensjon. Leserens må møte teksten med en innstilling om at teksten kun får frem en versjon av virkeligheten, og at det kan være ting i teksten forfatteren tar for gitt. Denne forklaringen samsvarer med det flere andre teoretikere beskriver som kritisk lesing. Også Weyergang & Frønes (2020) påpeker at leseren må innta forfatterens perspektiv og akseptere de premissene for forfatterens presentasjon av virkeligheten for å forstå litteraturen (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). Videre påpeker de at hvis elevene er kompetente lesere vil de samtidig gi teksten motstand ved å innse at teksten kun er en selektiv versjon av verden (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). Dette krever dog at leseren har en evne til å stille seg utenfor teksten, dekonstruere meningsinnholdet og stille spørsmål til om formidlingen kunne vært gjort annerledes (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169).

Teorien beskriver to ulike metoder leseren møter teksten på (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Leserens kan lese med eller mot teksten, disse to metodene kan sees som to ulike innfallsvinkler til å møte teksten med motstand. Ved å lese mot teksten har man gjerne en tilnærming som avslører eller belyser underliggende verdier og holdninger som man ikke oppdager ved første øyekast i teksten (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Lesing mot teksten innebærer å reflektere over hva forfatteren har tatt for gitt, stille spørsmål ved eventuelle påstander teksten presenterer, virkelighetsbilde teksten fremstiller og hvem sine interesser teksten tjener (Veum & Eilertsen, 2019, s. 5). Samoilow & Myren-Svelstad (2020) påpeker at lesing med teksten også kan gi en god analytisk innfallsvinkel. Lesing med teksten kan utvide forståelsen av hvordan tekster forholder seg til samfunnet, uten at man oppdager noen underliggende normer (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Å lese med teksten vil si at leseren forstår hovedsynspunktet og innholdet i teksten (Veum & Eilertsen, 2019, s. 5). Når vi leser med teksten, vil vi finne ut hva forfatteren ønsker å formidle. Ved å øve på å lese med og mot teksten vil det øke leserens kritiske sans (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 13). Roe, Ryen & Weyergangs forklaring på hva det vil si å møte teksten med motstand samsvarer med det Samoilow og Myren-Svelstad (2020) beskriver som lesing mot teksten.

Forskning som handler om kritisk lesing, vektlegger spesielt vurderinger av teksters troverdighet, det å for eksempel være skeptisk og granskende til kilder (Weyergang & Frønes, 2020). Dette samsvarer altså med ordforklaringen til NAOB ovenfor. For eksempel Cecilie Weyergang og Tove Stjern Frønes (2020) knytter begrepet kritisk lesing til kompetansen i å vurdere troverdighet og pålitelighet i ulike tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 167). Tekstens pålitelighet handler om måten leseren evaluerer informasjonens gyldighet på, altså en vurdering av informasjonens verdi (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). Troverdighet handler om i hvilken grad du tror på formidler og det som formidles, det kan for eksempel være leserens evaluering av kildeinformasjon (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). Denne forklaringen utdyper ordbøkens forklaring, for å vurdere troverdighet og pålitelighet bør du forholde deg granskende og streng.

Astrid Roe, Jostein Andresen Ryen og Cecilie Weyergang (2018) beskriver kritisk lesing som en evne til å stille gode spørsmål (Roe, Ryen, Weyergang, 2018, s. 120). Å stille gode

spørsmål er som blant annet Blikstad-Balas & Foldvik (2017) påpekte, en evne man kan sette i kategorien: møte tekst med motstand. Roe, Ryen & Weyergangs (2018) beskrivelse er nyansert ved forklaringen fra ordbøkene, å være granskende, altså at man undersøker noe ved å stille spørsmål. Henning Fjørtoft (2014) er også opptatt av evnen til å stille spørsmål. Han bruker følgende definisjon for kritisk lesing: «Begrepet kritisk literacy refererer til en slik idé om at grundig forståelse av en tekst og evnen til å stille granskende spørsmål til tekster og ytringer er en egen form for literacy.» (Fjørtoft, 2014, s. 85). Å granske noe, kan ifølge ordboken vise til en handling der man undersøker noe nøye («Granske», u.å). For å stille granskende spørsmål bør du være tett på teksten for å undersøke detaljer (Grøvan, 2019, s. 37).

Cecilie Weyergang og Tove Stjern Frønes (2020) beskriver fagbegrepet «Kritisk literacy» ut fra Lewison, Flint og van Sluys (2002) fire dimensjoner av kritisk literacy, som belyser begrepet fra ulike definisjoner av begrepet som er blitt brukt i forskningslitteraturen (Weyergang & Frønes, 2020 s. 170). Den første definisjonen handler om å utfordre det vi ofte tar for gitt (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170), for eksempel kan det være stereotypier i samfunnet. I teksten til Jenny Jordahl kan det bli relevant å se hvordan teksten spiller på stereotypier, og hvordan den er med på å videreføre tankemønstrene våre. Videre handler begrepet om å kunne se en sak fra ulike vinkler og innta ulike ståsteder. For å mestre dette må man identifisere hvilke stemmer som kommer til uttrykk i en tekst, tenke over hvorfor disse er tatt med og reflektere over hvordan teksten kunne vært med andre utelatte stemmer (Weyergang & Frønes, 2020, s.170). Dette henger sammen med å se hvordan teksten er konstruert ut fra en forfatters perspektiv. Den tredje dimensjonen innebærer en bevisstgjøring på forholdet mellom språk og makt. Dette innebærer at leseren kan avsløre hvordan språket blir brukt for å opprettholde makt (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170). Et eksempel på dette i *Hva skjedde egentlig med deg?* er hvordan forfatter viser samfunnets makt i fremstillingen av kropp. I boken kommer dette tydelig frem gjennom for eksempel reklameplakater og magasiner. Den fjerde dimensjonen av definisjonen som presenteres går ut på at det er individet som selv må ta ansvar for å endre etablerte strukturer og maktrelasjoner (Weyergang & Frønes, 2020, s.170). For å endre etablerte strukturer og maktrelasjoner er det sentralt å lese teksten kritisk for å oppdage strukturene og relasjonene (Weyergang & Frønes, 2020, s.170).

Et sentralt begrep innenfor kritisk lesing er diskurs (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170). Diskurs er et begrep som er vanskelig å definere. Anne Aaby forstår begrepet som: «et verktøy til å beskrive ulike forståelser av virkeligheten - gjennom språket.» (Aaby, 2014). Begrepet kan etter Foucault's tenkning defineres som et sett med utsagn som står i relasjon til hverandre og som er med på å bestemme hvordan virkeligheten fremstilles på tvers av disipliner og sjangre (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 15). Weyergang & Frønes (2020) refererer til Skovholt & Veum (2020) som forklarer en kritisk diskursanalyse med hensikt å synliggjøre at fremstillingen i en tekst kan virke nøytral, men har ideologiske implikasjoner (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170). Det innebærer ifølge Weyergang & Frønes (2020) at man reflekterer over valgene forfatterne har tatt, og hva det ideologiske grunnlaget for valgene er, og hvilke konsekvenser de kan få (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170). Dette er ovenfor beskrevet som en del av det å møte teksten med motstand. Denne egenskapen kan kreve kunnskap om verden og kan være årsaken til at kritisk lesinger ofte knyttes til erfarne og kompetente lesere (Weyergang & Frønes, 2020, s. 167). Eksempler på dette er å spørre seg hvorfor Jordahl har tatt med mange visuelle bilder av slanke karakterer? Dette kan for eksempel være en konsekvens av at denne typen kropp blir fremstilt som den «riktige» kroppen. Et alternativ er at hun har tatt dette med for å belyse at samfunnets tanke eller bilde på den riktige kroppen er en slank kropp, og at hun ønsker at leseren skal stille spørsmål ved dette.

Kritisk lesing, «critical literacy» og kritisk teori er som nevnt alle fagbegrep som er med på å definere hva kritisk lesing er. Min forståelse for hva kritisk lesing er ligger tett til definisjonen Blikstad-Balas & Foldvik (2017) bruker for å definere begrepet «critical literacy». Kritisk lesing handler om å møte tekster med motstand. For at leseren skal møte teksten med motstand må leseren ha en evne til å stille kritiske spørsmål ved avsenders intensjon og fremstilling av virkeligheten (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37). Ved å gjøre dette vil en kritisk leser gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier og med det ha mulighet til å utfordre teksten, som kan leses med og mot. Helt generelt er kritisk lesing altså å møte tekst med motstand, der leseren er bevisst på hvilke spørsmål som er relevant å stille til forskjellige tekster. Denne forståelsen av kritisk lesing er relevant for alle typer tekster. Alle tekster kan leses kritisk, og begrepet er komplekst. Det kan handle om å være kritisk til kilder eller til holdninger en tekst inneholder. Uansett om du leser sakprosa

eller skjønnlitteratur så handler kritisk lesing om en dypere forståelse av teksten. Leseren må vurdere, analysere og reflektere. Hva som blir analysert, vurdert eller reflektert over, vil variere ut ifra hvilken tekst som blir lest. Videre i teoridelen skal jeg spisse begrepet kritisk lesing tettere opp mot det som er relevant for mitt prosjekt, nemlig kritisk lesing av skjønnlitteratur.

2.1.2 Kritisk lesing av skjønnlitteratur

Det er lang tradisjon for å lese skjønnlitteratur kritisk, men det blir ofte oversett i nyere teori om kritisk lesing (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 13). Ovenfor presenterte jeg en generell forståelse av kritisk lesing, som også vil kunne passe for kritisk lesing av skjønnlitteratur. Men litteraturteoretikere som Samoilow og Myren-Svelstad (2020) mener at forståelsen av kritisk lesing som kommer til uttrykk i teori som er rettet mot sakprosattekster, er for snever for lesing av skjønnlitteratur (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 13), derfor vil jeg i denne delen spisse definisjonen inn mot kritisk lesing av skjønnlitteratur. Men hva er i så fall kritisk lesing av skjønnlitteratur? I boken *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (2020) har Tatjana Kielland Samoilow & Per Esben Myren-Svelstad gått nærmere inn på dette, og Samoilow (2022) og Mathisen & Ulland (2023) har i tillegg skrevet hver sine artikler om emnet. Det er disse forskernes refleksjoner som ligger til grunn for min forståelse av kritisk lesing av skjønnlitteratur.

Skjønnlitteraturen sitter med et annet potensial for å bli lest kritisk enn hva sakprosattekster gjør. Samoilow (2022) peker på at skjønnlitteraturens særpreg er at tekstene springer ut fra en sosiokulturell og historisk kontekst, samtidig som de gjennom sin estetiske form fungerer etter egne lover (Samoilow, 2022, s. 3). Mads B. Claudi (2010) beskriver skjønnlitteratur som: «ulike tekster som oppfattes å være fiktive og å ha et visst kunstnerisk eller estetisk preg.» (Claudi, 2010, s. 158). Det vil si at skjønnlitteratur forholder seg til en fiktiv virkelighet produsert av forfatterens egne fantasi. Denne fiktive virkeligheten forfatteren produserer, samsvarer etter min mening med Samoilows (2022) utsagn - at skjønnlitteraturen har en estetisk form med egne lover (Samoilow, 2022, s. 3). Christian Skjeldbred & Dagrund Bjørkvold (2021) påpeker at leseren av en skjønnlitterær tekst må være villig til å gå inn i den fiktive virkeligheten, samtidig som leseren leser teksten som fiktivt (Skjeldbred & Bjørkvold, 2021, s. 62). Ulland & Mathiesen (2023) refererer til Judith Langer og beskriver lesing av

skjønnlitteratur som å kontinuerlig bygge og negere forestillinger (Mathisen & Ulland, 2023, s. 2). De forklarer utsagnet til Langer som at leseren hele tiden utvikler og endrer mening etter hvert i handlingen, og at leseren må godta at teksten kan bryte med de forestillingene leseren har bygget opp, noe som gjør at leseren må ta aktivt stilling til teksten (Mathisen & Ulland, 2023, s. 2-3).

I starten av utredningen på hva kritisk lesing generelt er, presenterte jeg ordbøkernes definisjon på ordet kritisk. Morten Fastvolds (2015) beskriver sin forståelse av «kritisk» som «åpen og undersøkende». Han forklarer videre at: «Å forholde seg kritisk innebærer å stille spørsmål» (Fastvold, 2015, s. 23). Mathisen & Ulland (2023) påpeker at Fastvolds filosofiske forståelse av det å tenke kritisk, ligger nært deres forståelse av kritisk lesing av skjønnlitteratur (Mathisen & Ulland, 2023, s. 2). Deres forståelse av kritisk lesing av skjønnlitteratur handler om å stille spørsmål til teksten og til egne oppfatninger, samt å være åpen for å justere egne tolkninger (Mathisen & Ulland, 2023, s. 2). Denne beskrivelsen ligger nært de generelle beskrivelsene for kritisk lesing, men inneholder noen betingelser som er spesielt egnet for skjønnlitteratur. Å stille spørsmål til teksten ser jeg på som en generell betingelse innenfor kritisk lesing, mens å stille spørsmål til egne oppfatninger og være villig til å endre tolkninger, ser jeg på som betingelser som egner seg spesielt innenfor lesing av skjønnlitteratur.

Samoilow (2022) påpeker at lesing av skjønnlitteratur innebærer at: «man forstår hvordan mening skapes i den litterære teksten ved å ivareta estetisk følsomme lesemåter og litteraturens flertydighet» (Samoilow, 2022, s. 3). Min forståelse av dette er at teksten skal leses som et kunstuttrykk, og at man ikke skal komme frem til et entydig svar, men ivareta tekstens kompleksitet. Kompleks er et ord som viser til at noe er innviklet, for eksempel at det kan bestå av flere faktorer («Kompleks» _2, u.å.). Samoilow & Myre-Svelstad (2020) påpeker at analyse av den estetiske formen innebærer analyse av: fortellerposisjonen, metaforbruk, ordvalg, komposisjon og andre aspekter (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 16).

I den generelle teorien om kritisk lesing beskriver teoretikerne ulike innfallsvinkler til hvordan leseren kan møte teksten med motstand for at leseren skal få en dypere forståelse av teksten de leser. Ingeborg Eidsvåg Fredwall, Elin Arnesen Moseid og Svein Sletten (2022) påpeker som Samoilow & Myren-Svelstad (2020) at lesing av skjønnlitteratur må skje på en estetisk og utforskende måte. De påpeker at involvering av elevenes følelser, muligheten for å lage indre forestillinger og engasjement kan være med på å utvikle en dypere forståelse av teksten (Fredwall et al., 2022, s. 148). Dette viser at kritisk lesing av skjønnlitteratur gir et mer personlig resultat, enn hva for eksempel kritisk lesing av kildebruk gjør, da elevenes egne følelser har en stor betydning for lesingen.

Skjønnlitteratur har spesielt potensial til å bidra til kritisk lesing, da de ofte inneholder «tomme plasser», som legger til rette for at teksten kan forstås på ulike måter av ulike elever (UIS, 2021). «Tomme plasser» forstår jeg som steder i teksten som ikke er ferdig tolket, disse stedene ligger til rette for at elevenes dømmekraft får mer spillerom. Gro Ulland, Kirsten Palm og Rune Andreassen (2021) påpeker at en kritisk leser kan trekke ut det som ligger mellom linjene, uten at det er eksplisitt fortalt i teksten (Ulland, Palm & Andreassen, 2021, s. 211). Å lese mellom linjene og tomme plasser er etter min forståelse det samme. Atle Skaftun (2009) legger vekt på at tekster med «tomme plasser» kan engasjere elevene, og bidra til åpne og ærlige dialoger om litteraturen (Skaftun, 2009, s. 17). Tomme plasser som Skaftun beskriver kan gjøre at leseren lever seg mer inn i teksten. Når leseren tolker tomrommene i teksten, vil leserens egne erfaringer og førkunnskaper spille inn og det vil være lettere å være kritisk til noe hvis man har litt kunnskaper om emnet fra før (Ulland, Palm & Andreassen, 2021, s. 211). Skjønnlitteraturen har dermed et større potensial for tolkning, fordi tekstens fulle mening ofte vil være avhengig av leseren (Ingdal, 2021, s. 7). Samoilow & Myren-Svelstad (2020) påpeker at kritisk lesing av skjønnlitteratur kan føre til at leseren vil kunne utforske eksistensielle problemstillinger, fordi skjønnlitterære tekster har et mulig større rom for å rette oppmerksomheten mot eksistensielle temaer, på grunn av tekstformens åpne plasser (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 17). På den måten kan kritisk lesing av skjønnlitteratur berike leseopplevelsen.

For å lese mellom linjene, må leseren etter min mening være mer aktiv i selve leseprosessen. Dette støttes av utsagn fra Aslaug Veum & Karianne Skovholt (2020) som beskriver at det

viktigste målet med kritisk literacy, er å være tekstlig aktør (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Dette tolker jeg som at leseren har en aktiv rolle til hvordan teksten blir tolket og forstått. Samoilow & Myren-Svelstad (2020) argumenterer for at kritisk lesing av skjønnlitteratur innebærer å engasjere seg i en aktiv og reflekterende lesing som tar hensyn til litteraturens form, språk, tema og historiske og kulturelle sammenhenger (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 16).

Sandra Staverløkk Ingdal (2021) fremhever i sin masteroppgave at en viktig forutsetning for å lese mellom linjene, er at leseren er innforstått med at tekster går i dialog med samfunnet (Ingdal, 2021, s. 8). Samoilow og Myren-Svelstad (2020) påpeker at de skjønnlitterære tekstene står i et dynamisk forhold til samfunnet, som de mener påvirker leserens forståelse av verden og omvendt (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 14-15). De mener videre at lesingen krever kritisk teori for å oppdage at teksten går i dialog med samfunnet (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 17). Slik jeg forstår tanken om at en tekst går i dialog med samfunnet, er at tekstene tar opp samfunnsaktuelle temaer eller holdninger i skjønnlitterære former. I boken til Jenny Jordahl går teksten i dialog med samfunnet ved at den tar opp samfunnets negative holdning til en tykk kropp. Dette kan være mindre åpenbare sammenhenger mellom tekst og samfunn. Et eksempel på hvordan Jordahl har gjort dette i boken er reklameplakatene og utstillingsdukkene i undertøysbutikken, hvor Janne skal kjøpe stringtruser. Dette er en mindre åpenbar sammenheng mellom teksten og samfunnet, hvor teksten viser hvordan samfunnet ofte kun viser frem en tynn kropp. For at leseren skal oppdage disse holdningene eller verdiene som boken belyser, krever det som Samoilow & Myren-Svelstad (2020) påpeker ovenfor at leseren har en kritisk tilnærming til teksten.

Kritisk teori belyser forholdet mellom litteratur og samfunnet (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 14). Samoilow & Myren-Svelstad (2020) påpeker at litteratur er et estetisk uttrykk som aktivt står i et dynamisk forhold med samfunnet (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 14). De skriver videre at skjønnlitteraturen er formet av samfunnet, litteraturen tar opp temaer som er omdiskutert i samtiden, og språket vil ofte bære preg av tidsspesifikke idealer (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 14). Samtidig påpeker de at skjønnlitteraturen er med på å forme samfunnet, ved at den både kan bekrefte og forsterke allerede eksisterende forestillinger og ideologier i samfunnet, samtidig som den også kan utfordre ved å vise

alternative forstillinger av virkeligheten (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 14). Litteraturen kan derfor endre hvordan vi tenker, den kan også forføre oss til å forsterke eventuelle fordommer (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 14).

Samoilow (2022) lister opp fem dimensjoner som beskriver hennes forståelse for kritisk lesing av skjønnlitteratur. Disse dimensjonene inneholder mange av de samme elementene som blir listet opp under den generelle beskrivelsen av kritisk lesing. Den første dimensjonen hun peker på innebærer at leseren «(1) forstår hvordan tekster virker» (Samoilow, 2022, s. 3). Dette punktet handler om å kunne identifisere og forstå hvordan litterære virkemidler brukes til å skape mening og formidle budskap i teksten. Det samsvarer med Weyergang & Frønes (2020) utsagn om at leseren bør reflekterer over valgene forfatterne har tatt, og hva det ideologiske grunnlaget for valgene er, og hvilke konsekvenser de kan få (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170). Et eksempel kan være å forstå at Jordahl tegner alle karakterene slanke, utenom Janne, for å få frem et poeng.

Videre peker Samoilow (2022) på at leseren skal: «(2) å kunne forstå og reflektere over ulike stemmer i og utenfor teksten (forfatter, forteller, karakterer m.m.)» (Samoilow, 2022, s. 3). Dette punktet handler etter min mening om å kunne skille mellom og analysere de ulike stemmene som er i teksten, og reflektere over hvordan stemmene forholder seg til hverandre og til samfunnet utenfor teksten. Dette samsvarer med Weyergang & Frønes (2020) utsagn om å identifisere hvilke stemmer som kommer til uttrykk i en tekst (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170).

Den neste dimensjonen innebærer: «(3) å kunne identifisere og historisere maktforhold og verdier i teksten» (Samoilow, 2022, s. 3). Dette punktet kan knyttes til Veum & Skovholts (2020) forklaring av en kritisk diskursanalyse som Weyergang & Frønes referer til - hensikten ved en kritisk diskursanalyse er å synliggjøre at fremstillingen i en tekst kan virke nøytral, men ha ideologiske implikasjoner (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170). Punkt tre kan også kobles til Blikstad-Balas (2016) forklaring av fagtermen kritisk literacy, hvor man blant annet skal gjenkjenne underliggende holdninger og motiver.

Den fjerde dimensjonen handler om: «(4) å kunne reflektere over hvem/hva som representeres, hvordan og hvorfor» (Samoilow, 2022, s. 3). Dette punktet kan knyttes til Roe, Ryen og Weyergang (2018) sine uttalelser om at en kritisk leser må forstå hvordan forfatter vil at teksten skal leses (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 118-119). I dette punktet er det etter min mening viktig at leseren stiller spørsmål til hva som kan ligge bak valgene til forfatteren.

Den siste dimensjonen Samoilow (2022) trekker frem er: «(5) å kunne forstå og akseptere teksters flertydighet.» (Samoilow, 2022, s. 3). Dette punktet handler etter min mening om å kunne forholde seg til at en og samme tekst kan ha flere tolkningsmuligheter. Det innebærer også dermed å tolerere og verdsette ulike tolkninger. Dette punktet kan kobles til skjønnlitteraturens tomme plasser, som legger til rette for at teksten kan forstås på ulike måter av ulike elever (UIS, 2021).

Samoilow (2022) legger vekt på at kritisk lesing ikke nødvendigvis betyr å avsløre tekstens underliggende ideologier (Samoilow, 2022, s. 3). Blikstad-Balas (2016) derimot påpeker som tidligere nevnt at kritisk lesing innebærer en måte «å møte tekster med en motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier» (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Det å gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier er noe jeg kommer til å undersøke om elevene leser. Samoilows (2022) mening om hva kritisk lesing ikke nødvendigvis er, tolker jeg som at kritisk lesing innebærer dette, men at det også innebærer så mye mer. Samlet sett tolker jeg Samoilows (2022) definisjon av kritisk lesing av skjønnlitteratur som en evne til å se tekstene som komplekse og sammensatte verk som rommer ulike perspektiver, tolkninger og betydninger, og å kunne analysere og vurdere disse på en reflektert måte.

2.1.3 Litterær kompetanse

Dersom man forstår kritisk lesing slik jeg har presentert ovenfor, er det tette paralleller mellom kritisk lesing av skjønnlitteratur og litterær kompetanse. For å mestre å lese skjønnlitteratur kritisk kreves det litterær kompetanse hos elevene. Åsmund Hennig (2019) hevder at en litterær kompetanse inneholder fire komponenter: litterær leseferdighet,

kunnskap om tekst, kontekst og lesing (Hennig, 2019, s. 23). De fire komponentene kan ses i sammenheng med ulike definisjoner jeg tidligere har presentert for kritisk lesing. Hennigs (2019) fire komponenter for litterær kompetanse har etter min mening nær relasjon til Samoilows (2021) fem komponenter for kritisk lesing av skjønnlitteratur. For å vise til et eksempel: kunnskap om tekst kan ha en innvirkning på om leseren forstår hvordan teksten virker. Dette viser hvordan kritisk lesing inngår i lesekompetansen, og hvorfor man har høy kompetanse om man leser boken kritisk. Videre vil jeg kommentere Hennigs fire komponenter, for å vise paralleller mellom kritisk lesing av skjønnlitteratur og litterær kompetanse.

For å forklare hva litterær ferdighet innebærer, refererer Hennig (2017) til Langer (1995), som hevder at ferdigheten krever en evne til å danne forestillinger i form av tanker, følelser og bilder av det leseren møter i litteraturen (Hennig, 2017, s. 10). Evnen til å danne egne forestillinger har en tett relasjon til det å lese tomrom i teksten, hvor Ulland, Palm & Andreassen (2021) påpekte at leserens egne erfaring spiller inn i tolkningen. Det krever at man leser teksten åpent og tålmodig. Tolkningen av en og samme tekst kan ende med at forskjellige lesere har ulike meninger om den samme teksten.

Hennig (2019) påpeker at kunnskap om tekst handler om å kjenne til litterære virkemidler, og under dette finner man også kunnskap om ulike teksttyper, fortellingsstrukturer og evnen til å bruke analytisk kunnskap til tolkning av teksten (Hennig, 2019, s. 24). Vi må altså ha ulike kunnskaper om tekst for å kunne tolke det vi leser og se hva den kan bety for virkeligheten. I denne sammenhenger handler det blant annet om at leseren må ha kunnskap om skjønnlitteraturens særegenhet, der Samoilow (2022) beskrev skjønnlitteraturen som tekst med estetiske form som fungerer etter egne lover (Samoilow, 2022, s. 3). Leserens må også forstå at skjønnlitteraturen viser frem en fiktiv virkelighet.

Kunnskap om kontekst handler om å finne en sammenheng teksten befinner seg i, som kan gi oss bakgrunn til å forstå teksten (Hennig, 2019, s. 24). Under denne kunnskapen inngår det å se teksten opp imot samfunnet, se intertekstualitet eller plassere en tekst i en historisk og kulturell sammenheng (Hennig, 2019, s. 24). Det kan for eksempel være å se hvordan boken

fremstiller idealkroppen samfunnet har skapt, som er relevant i Jordahls tekst. Kunnskap om kontekst er etter min mening i nær relasjon med Samoilow & Myren-Svelstads (2020) beskrivelse av hvordan litteraturen går i dialog med samfunnet. Der skjønnlitteraturen er formet av samfunnet, og litteraturen tar opp temaer som er omdiskutert i samtiden, og språket vil ofte bære preg av tidsspesifikke idealer (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 14).

Kunnskap om lesing går ut på å være bevisst på hvordan en selv leser og tolker (Hennig, 2019, s. 24). Med andre ord være bevisst på hvilke lesestrategier man bruker, og ha et repertoar av disse (Hennig, 2019, s. 24). Kunnskap om lesing har etter min mening klare paralleller til Mathisen & Ullands (2023) forståelse av kritisk lesing av skjønnlitteratur, som handler om å stille spørsmål til teksten og til egne oppfatninger, samt å være åpen for å justere egne tolkninger (Mathisen & Ulland, 2023, s. 2).

2.1.4 Oppsummering kritisk lesing av skjønnlitteratur

Min forståelse av kritisk lesing av skjønnlitteratur innebærer mange av de samme betingelsene for kritisk lesing generelt, men forskjellen er etter min mening at man tar noen spesielle hensyn med tanke på skjønnlitteraturens særegenhet. Da tenker jeg spesielt på at skjønnlitteraturens estetiske form som må tas hensyn i den kritiske lesingen. Den estetiske formen gjør at leseren må forholde seg til en fiktiv virkelighet, holdningene og refleksjonene rundt det er med på å avgjøre den kritiske lesingen. Leseren vil utvikle og endre mening underveis i møte med teksten, som gjør at en kritisk leser vil stille spørsmål til egne tolkninger og til tekst. I skjønnlitteraturen ligger det et større potensial for leseren til å lese mellom linjene, de tomme plassene i teksten gjør at en og samme tekst vil kunne få mange ulike tolkninger. Leserene må respektere dette, kanskje endre sin egen forestilling eller kunne forsvare den. En kritisk leser av skjønnlitteratur ser hvordan teksten går i dialog med samfunnet, og reflekterer over hvordan tekster er med på å forme samfunnet. Denne forståelsen vil ligge til grunn for kategoriene jeg utvikler for å analysere litteratursamtalen.

2.3 Grafisk roman

Hva skjedde egentlig med deg? er en grafisk roman, under fellesbetegnelsen grafisk litteratur. Grafisk litteratur står for all tekst som inneholder både ord og bilde, der bildene også

formilder en sammenhengende tekst (Warberg, 2022, s. 214). I grafisk litteratur skapes meningen gjennom flere modaliteter og semiotiske ressurser (Warberg, 2022, s. 217). Norskfaget er ifølge LK20 bygget på et utvidet tekstbegrep, som innebærer at: “elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike ytringsformer” (Skjelbred & Bjørkvold, 2021, s. 41).

Gunther Kress (2003) definerer begrepet multimodal tekst som en tekst hvor ulike semiotiske ressurser er kombinert, dette kan for eksempel være språk, bilde, lyd og tegn for å kommunisere en mening eller et budskap (Kress, 2003). Modaliteter er en viktig faktor for å uttrykke holdninger, vurderinger og spekulasjoner i språket (Bjørvand, 2020, s. 156). Skjelbred & Bjørkvold (2021) påpeker at de ulike modalitetene må leses og tolkes sammen og at de har ulike styrker og begrensninger (Skjelbred & Bjørkvold, 2021, s. 48).

Semiotisk ressurs referer til de ulike symbolene, tegn og kommunikative verktøyene vi bruker for å uttrykke mening og kommunisere (Ledin et al., 2019, s. 4). Både modaliteter og semiotisk ressurs kan inkludere språk (verbalt eller skriftlig), bilde, gestikulering, lyd, kroppsspråk og andre tegnsystemer som for eksempel en peke pil (Skjelbred, 2013, s. 115). Boken til Jordahl er en multimodal tekst, fordi meningen i fortellingen blir fortalt gjennom tekst, bilder, farger og tegn. Elevene må altså tolke mer enn verbalteksten, for å få en helhetlig kritisk vurdering av boken (Skjelbred & Bjørkvold, 2021, s. 52). Det høres kanskje mer komplisert ut, å tolke en multimodal tekst, men jeg tror det vil være lettere for mange elever. Elevene møter i dag trolig på flere multimodale tekster enn før, mye på grunn av digitaliseringen (Skjelbred & Bjørkvold, 2021, s. 53). Lesing av andre modaliteter kan være med på å støtte eleven i tolkningen, om elevene er kjent med hvordan de ulike modalitetene virker (Ommundsen, 2018, s. 155). Når elevene er kjent med hvordan ulike modaliteter virker, vil de få et bedre utbytte av teksten (Warberg, 2022, s. 218). Skjelbred & Bjørkvold (2021) viser til modalitetenes evne til å utvide eller utdype mening i teksten, men at modalitetene aldri vil uttrykke det samme (Skjelbred & Bjørkvold, 2021, s. 53). Utvide og utdype meningen i de ulike modalitetene handler om å få flere detaljer ved å lese de ulike modalitetene sammen for å øke meningspotensialet i teksten (Skjelbred & Bjørkvold, 2021, s. 53).

De ulike modalitetene har ulike måter å skape mening på. Ikonotekst er et kjent begrep innenfor multimodal teori, det brukes for å beskrive samspillet mellom de ulike modalitetene (Bjørvand, 2012, s. 71). Gunther Kress (2003) definerer begrepet som en tekst som kombinerer språk og bilde på en slik måte at bildene fungerer som en integrert del av tekstens mening (Kress, 2003).

Affordans er et annet begrep som også brukes i denne sammenhengen. Per Ledin med flere, forklarer affordans som: «det vill säga inneboende möjligheter och begränsningar i olika semiotiska material» (Ledin et. al, 2019, s. 38). Affordansen er de ulike mulighetene og begrensningene i den enkelte modaliteten (Skjelbred & Bjørkvold, 2021, s. 49). Skjelbred & Bjørkvold viser til at det er en fordel å kjenne til affordansen til de ulike modalitetene, gode sammensatte tekster utnytter affordansen til modalitetene for å best mulig fungere som en helhet (Skjelbred & Bjørkvold, 2021, s. 49). For å vise til et eksempel på boken, så bruker Jordahl ansiktsuttrykk og fargebruk og for å beskrive følelsene til karakterene.

2.3.1 Tegneserie

Line Reichelt Føreland et al. (2022) beskriver tegneserien som et medium som verken kan beskrives som en sjanger eller kun som skjønnlitteratur. Tegneserier er et multimodalt medium, altså en tekst som er sammensatt av både verbaltekst og bilder (Skjelbred, 2019, s. 110). Kjennetegn ved tegneserier er at de som regel har korte setninger og at metaforene ofte er visualisert (Føreland et. al, 2022, s. 71). Tegneserie er et relativt nytt medium, og har derfor ingen fastslått definisjon (McCloud, 2016, s. 30). Scott McCloud (2016) er en amerikansk tegneserieforsker, som har foreslått følgende definisjon: «tegnede og andre bilder plassert side om side i bevisst rekkefølge, med den hensikt å formidle informasjon og/eller fremkalle en estetisk reaksjon hos leseren» (McCloud, 2016, s. 17). Morten Harper (2005) kommenterer McClouds definisjon som en bred definisjon, som vil medføre at bildebøker også kan regnes som tegneserier (Harper, 2005, s. 6). Det er dog mange likheter mellom tegneserier og bildebøker. Bildebøker bruker oppslag, mens tegneserier bruker normalt adskilte ruter med flere tegninger på samme side. I boken til Jordahl bruker hun begge.

Tegneserieeksperten Morten Harper (1998) er mer detaljert og beskriver tegneseriemediet ut fra McCloud sin definisjon som: «Tegneserier er bilder i sekvens – med eller uten tekst» (Harper, 1998, s. 34). Tegneserieruter er et av de klareste kjennetegnene på en tegneserie (Saguisag, 2018, s. 315). En tegneserierute er en oppdeling eller innramming av hendelser som kommer frem i sammenhengende bilder og forekommer som regel flere ganger på hvert oppslag (Harper, 2006, s. 62). *Hva skjedde egentlig med deg?* inneholder bilder som kommer i sekvenser, tegneserieruter som har sammenheng til hverandre og kan dermed regnes som en tegneserie.

Line Reichelt Føreland et al. (2022) beskriver i sitt kapittel om *Tegneserier i klasserommet*, at tegneserier lenge har hatt et dårlig rykte for å være upassende og lett lesing (Føreland et al., 2022, s. 73). Inntrykket av tegneseriens omtale er i dag mer nyansert. Lesing av tegneserier viser at denne type litteratur både kan være støttende for elever som av ulike grunner sliter med lesing, på grunn av visuell støtte (Føreland, 2022, s. 77). Det visuelle kan også være mer krevende å lese fordi bilder både kan utfordre, utdype og formidle det motsatte av verbalteksten (Føreland, 2022, s. 81). Ved å lese *Hva skjedde egentlig med deg?* kan elevene berike historien ved å lese de ulike modalitetene, for eksempel lese ansiktsuttrykket til mor i boken for å få innblikk i hva hun tenker og føler.

I boken er bildene et bærende element, det gjør at lesingen blir mer kompleks (Bjorvand, 2020, s. 155). Bjorvand (2020) påpeker at alle modalitetene i grafisk litteratur må leses som en estetisk helhet, der leseren må forholde seg til en litt annen fortellerteknikk (Bjorvand, 2020, s. 166). Verbaltekst blir som oftest brukt til dialog, mens bildene tar seg av skildring og beskrivelser (Bjorvand, 2020, s. 166), noe som samsvarer med fortellerteknikken i boken. Bjorvand forklarer at det vil være vanskeligere å forstå helheten, fordi leseren må forholde seg til både skrift og bilde, samt alt som skjer mellom (Bjorvand, 2020, s. 165).

Verbalteksten og bildene i grafisk litteratur kan ha ulikt samspill, Ommundsen viser til Nikolajeva og Scott (2006) sine fem kategorier for samspill (Ommundsen, 2018, s. 157). Den første kategorien er et samspill der bilder og verbaltekst forteller det sammen, (2) i neste kategori utfyller de hverandre, (3) deretter utvider hverandre, (4) utfordrer hverandre, (5) og

til slutt forteller helt ulike historier (Ommundsen, 2018, s. 157). Identifisering av samspillet mellom ord og bilde vil ha en påvirkning på tolkningen av teksten, og vil dermed være en del av å lese skjønnlitteratur kritisk.

2.4 Litterære samtaler

Jeg vil finne ut hvordan fire elever på 7. trinn leser boken til Jenny Jordahl kritisk. Litterære samtaler passer godt som utgangspunkt for arbeid med kritisk lesing i klasserommet. Jeg må på en eller annen måte få innblikk i hva og hvordan elevene tenker når de leser, en samtale om litteraturen er en god arena for dette. Litteratursamtale er en relevant metode for min studie, hvor elevene kan reflektere, stille spørsmål og utvide sin tekstforståelse, hvor jeg samtidig får innsikt i elevenes tolkninger av teksten. Anne Håland og Gro Ulland (2021) refererer til Aase (2005) som forklarer en litterær samtale som «en språkliggjøring av egen tekstforståelse» (Håland & Ulland, 2021, s. 151). Definisjonen på en litteratursamtale kan helt enkelt beskrives som en samtale om litteraturen.

Håland og Ulland beskriver målet med litterære samtaler som: «skal gjøre elevene i stand til å analysere teksten, ikke kontrollere at de har forstått.» (Håland & Ulland, 2021, s. 154).

Fordelene ved litterære samtaler er ifølge Katarina Eriksson Barajas, Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson (2016) at litterære samtaler utvikler språk- og kommunikasjonsferdigheter, gir økt empati og forståelse for ulike perspektiver, og dyrker en kjærlighet for lesing (Barajas et al., 2016). De påpeker også at slike samtaler kan skape et trygt rom der unge kan uttrykke seg og engasjere seg i meningsfulle diskusjoner (Barajas et al., 2016).

Universitetet i Stavanger legger fram forskning som viser at slike samtaler fører til god læring og økt engasjement blant elevene i skolen (UIS, 2021). Samtalen kan også være med på å utvikle elevenes egne forståelse av teksten, ved at de blir utfordret av andre elevers tolkning (Håland & Ulland, 2021, s. 151). I artikkelen «Litteratursamtalens dannelsingsoppdrag» skriver Gro Ulland (2016) om hvordan litterære samtaler kan bidra til dannelse, som henger tett sammen med formålet for denne studien: å lese kritisk. Hun argumenterer for at litteratursamtalen kan bidra til dannelse fordi den gir mulighet for å utforske ulike

perspektiver og tolkninger av tekster, og til å reflektere over egne og andres oppfatninger og verdier (Ulland, 2016). Videre skriver hun om hvordan litterære samtaler kan bidra til dannelse gjennom å fremme respekt for mangfold, øke forståelse for ulike kulturelle uttrykk, og bidra til å utvikle kritisk tenkning og refleksjonsevne (Ulland, 2016).

Beskrivelser av- og formål med litterære samtaler har mange av de samme karakteristiske trekkene for kritisk lesing av skjønnlitteratur. Ulland (2023) viser til at elevene kan virke som stillas for hverandre, hvor elevene evner å løfte samtalen og bane vei for at andre skal reflektere mer avansert (Ulland, 2023, s.4). Barajas, Johansson og Martinsson (2016) trekker fram åpne spørsmål, som en viktig faktor for å legge til rette for nyttige litterære samtaler (Barajas et al., 2016). Håland og Ulland (2021) viser også til viktigheten av å stille åpne- og autentiske spørsmål, for åpne opp for elevenes egen refleksjon (Håland & Ulland, 2021, s. 152). Håland & Ulland (2021) påpeker at litterære samtaler bør planlegges nøye av læreren, der nærlesing kan være essensielt for å finne fram til stedene i teksten som inviterer elevene til å reflektere (Håland & Ulland, 2021, s. 153). Vider oppsummerer de lærerens rolle i litterære samtaler til å være: «lyttende, spørrende og oppsummerende» (Håland & Ulland, 2021, s. 153).

3.0 Metode

Metoden for min studie er todelt: litterær analyse og klasseromsforskning. I den litterære analysen skal jeg undersøke bokens potensial for kritisk lesing. Jeg har så lest boken og hatt samtaler med fire elever på 7. trinn, materialet jeg har samlet inn i klasserommet skal transkriberes og analyseres som en samtaleanalyse. Analysen skal undersøke om og eventuelt hvordan elevene leser boken kritisk.

Dag Ingvar Jacobsen (2005) påpeker at hensikten med å bruke metoder er å sikre at forskningen blir gyldig og pålitelig. Gyldighet betyr at vi måler det vi ønsker å måle og at konklusjonene er begrunnet ut ifra dataene som er innsamlet, mens pålitelighet handler om metoden er gjennomført på en god og troverdig måte (Jacobsen, 2005, s. 19). Videre påpeker Jacobsen (2005) at metoden kan deles inn i to ulike typer design, induktivt og deduktivt design. Et induktivt design handler om å gå fra empiri til teori, og vil ofte legge frem ny

kunnskap på områder hvor det finnes lite forhåndskunnskap (Jacobsen, 2005, s. 29). Et deduktivt design vil ta utgangspunkt i å gå fra teori til empiri, og skal ofte bekrefte eller avkrefte antakelser innenfor områder hvor det allerede finnes mye forhåndskunnskap (Jacobsen, 2005, s. 28). Valg av metodedesign påvirker metodene for innsamling av data. Jacobsen (2005) beskriver at valg av datainnsamling kan deles inn i to hovedgrupper: kvalitative og kvantitative metoder (Jacobsen, 2005, s. 125). Induktivt design tilhører kvalitative metoder, som er metoder som intervju, observasjon og dokumentanalyser i form av ord (Jacobsen, 2005, s. 36, 127). Et deduktivt design inneholder kvantitative metoder, som typiske er data i form av tall, som statistikk (Jacobsen, 2005, s. 35, 126).

Min studie har for det første et induktivt design med kvalitativ metode. Jeg karakteriserer metoden som induktiv på bakgrunn av at jeg benytter meg av en kvalitativ metode. For det andre er metoden min kvalitativ, for det jeg gjør, er et samtaleintervju med et utvalg elever. Kvalitativ forskning kan igjen settes under sosialkonstruktivistisk forskning. Thor Arnfinn Kleven & Finn R. Hjordemaal (2018) forklarer sosialkonstruksjonisme som en teori innenfor forskning, som vektlegger at virkeligheten ikke er objektivt gitt, men konstruert gjennom sosiale og kulturelle prosesser (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 205). De forklarer videre at som forskningsmetode vil sosialkonstruksjonisme ofte forsøke å forstå hvordan mennesker konstruerer mening og forståelse gjennom sine erfaringer og samhandling med andre i ulike sosiale kontekster (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 206-207). Dette oppfatter jeg som relevant for min undersøkelse av elevenes tolkning. De påpeker at språket reflekterer virkeligheten, men at det også skaper og opprettholder den (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 206, 208). Derfor knytter de diskursanalyser opp mot sosialkonstruksjonismen, og knytter relevans til hvordan og hvorfor den språklige konstruksjonen av verden finner sted (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 208). Jeg må derfor ta utgangspunkt i at elevenes tolkning er farget av diskurser i samfunnet. De påpeker videre at mitt ståsted som forsker dermed kan legge premisser for forskningsprosessen og resultatene av den (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 207).

3.1 Metode 1: Litterær analyse

I den første delen vil jeg som sagt undersøke bokens potensial til kritisk lesing, gjennom nærlesing. Jeg vil påpeke at det ikke er foretatt en helhetlig analyse av boken, men jeg vil

trekke frem relevante oppslag fra boken med potensial. Dette er steder som kan være spesielt relevant å fokusere på i analysen av elevenes kritiske lesing. Jeg vil også benytte meg av tidligere forskning på boken, for å komme frem til dette nevnte potensialet. Den litterære analysen vil struktureres etter kategorier jeg utvikler for kritisk lesing, hvor også samtaleanalysen blir strukturert. Målet er dermed at den litterære analysen og samtaleanalysen vil ha en nær sammenheng for å sammenligne funn.

Nærlesing blir ofte brukt til å analysere litterære verk, en litterær analyse inneholder ikke bare beskrivelser, men også tolkninger da målet for analysen er å forstå den litterære teksten bedre (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). For å få en fullstendig analyse kreves det tolkning, altså kan en analyse forstås som en begrunnet tolkning (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Analysen impliserer altså en nærlesing. Nærlesing kan defineres som «oppmerksom lesing av tekster» (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Man er tekstorientert i nærlesingen av en bok, og målet ved nærlesingen er å finne frem til en helhetstolkning av teksten (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Jeg har nærlest boken til Jenny Jordahl med hovedvekt på en kontekstorientert tilnærming (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48), hvor jeg vil undersøke tekstens samspill med samfunnet. Nærlesingen er en del av det analytiske arbeidet, innfallsvinkel og problemstilling har satt grunnlaget for hvordan jeg skal bruke funnene til drøfting.

3.2 Metode 2: Forberedelse til innhenting av materiale

I andre del av metoden har jeg som sagt dratt ut i grunnskolen for å forske på hvordan et utvalg elever leser boken. Her vil jeg bruke samtaleanalyse for å forske på deres evne til å lese boken kritisk. I forkant av dette lagde jeg en semistrukturell intervjuguide og vil bruke transkribering av samtalen for å analysere den.

3.2.1 Rekruttering

I forkant av material innhenting, tok jeg kontakt med en grunnskole. Valget mitt falt på en grunnskole hvor jeg verken hadde kjennskap til elevene eller lærerne. Begrunnelsen for dette valget var en drøftelse av undersøkelseeffekter ved å gjennomføre undersøkelsen i en klasse hvor jeg hadde kjennskap til elevene, versus i en klasse hvor jeg ikke hadde kjennskap til

elevene. Undersøkelseeffektene jeg drøftet handlet om hvordan elevene som deltar i samtaleintervjuet, kan opptre på andre måter enn de ellers ville gjort, med tanke på kjennskap til meg eller ikke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93). Undersøkelseeffekter handler generelt om at noen funn i studien kan skyldes valg i undersøkelsen (Jacobsen, 2005, s. 18).

Undersøkelseeffekter er mer problematisk i kvalitative studier, faktorer som kan spille inn er nærhet eller avstand til elevene. (Jacobsen, 2005, s. 31).

Jeg hadde som sagt ingen kjennskap til skolen eller elevene på forhånd, effekter av dette kan være at elevene ikke er like åpne og trygge med meg som med en de har kjennskap og et forhold til. På den andre siden kunne et kjennskap til elevene også ført til uheldige effekter, som for eksempel at elevene blir påvirket av mine meninger som har kommet frem tidligere. Med det sagt var min vurdering at det tryggeste ville være å velge elever jeg ikke hadde kjennskap til. Med tanke på at jeg ikke kjente til klassen, var det kontaktlæreren til elevene som valgte hvilke fire elever som skulle delta i prosjektet. Valg av elever kan gi ulike effekter for resultatet. Hvis elevene ligger over et tenkt gjennomsnittlig nivå faglig, kan resultatet gi et uriktig bilde av hvordan elever i grunnskolen på generell basis leser kritisk, og motsatt om elevene er antatt svakere enn et gjennomsnitt. Det er derfor viktig å påpeke allerede i problemstillingen, at dette prosjektet undersøker hvordan fire 7. klassinger leser boken, og at dette nødvendigvis ikke gjenspeiler hvordan alle 7. klassinger leser boken.

Før jeg dro ut og leste boken med elevene, forhørte jeg meg med kontaktlærer at elevene ikke hadde lest boken i klasserommet tidligere. Grunnen til dette var at det kan forstyrre tolkningen elevene har av boken. For å få et best mulig blikk på hvordan elevene leser kritisk er det viktig at jeg får elevenes autentiske mening og refleksjon.

3.2.2 Samtaleintervju

Begrunnelsen for valg av metode er som Marielle Stigum Gleiss og Elin Sæther (2021) påpeker: intervju og samtaler gir oss tilgang til andre menneskers livsverden og kan gi oss kunnskap om andres menneskers tanker, erfaringer og forestillinger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). En samtale er definert som to eller flere personer som snakker sammen (Riis-Johansen, 2020, s. 96). Riis-Johansen viser til Linell (1998) som påpeker at innholdet i en samtale er

noe deltakerne etablerer sammen gjennom en dialog, og kan forstås som samskapt (Riis-Johansen, 2020, s. 96). Jeg ønsker å få innsikt i hvordan elevene leser kritisk, derfor er et semistrukturert intervju relevant for min studie. Et semistrukturert intervju er enkelt forklart et intervju som er halvstrukturert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Semistrukturert intervju går som sagt inn under en kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Samtaleintervjuet ble gjennomført med alle fire elevene samtidig, altså et gruppeintervju. Gleiss & Sæther (2021) viser til viktigheten av gruppedynamikk i et gruppeintervju. Som forsker er det min oppgave å delegere ordet, hvis noen av deltakerne dominerer samtalen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Dynamikken mellom elevene fløt godt i samtalen, de virket trygge på hverandre, de delte ordet og ulike meninger seg imellom.

For å utføre samtaleanalysen tok jeg opptak av samtalen med elevene. Med opptak kan jeg høre samtalen flere ganger, sette den på pause og spole, noe som gir forutsetninger for en bedre analyse (Neteland, 2020, s. 56). Når jeg tar lydopptak av elevene er det viktig at personvernet deres blir ivaretatt, det er derfor blitt søkt til SIKT (tidligere NSD) og sendt ut samtykkeskjema til pårørende av elevene.

3.2.3 Intervjuguide

På forhånd av skolebesøket hadde jeg laget en intervjuguide, som et utgangspunkt for samtaleintervjuet. Utenom denne guiden var det jeg som forsker og elevene som styrer hvor samtalen gikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

I samtalen stilte jeg spørsmål til elevene, disse var nøye gjennomtenkt for å unngå å lede elevene inn på tanker og refleksjoner som ikke var deres egne. Jeg forsøkte derfor å unngå ledende spørsmål, for å få svar på om elevene leser boken kritisk eller ikke. Weyergang & Frønes påpeker at spørsmål kan være med på å styre lesingen i en bestemt retning og fortelle elevene noe om hvilke deler av teksten som er viktige og hva de bør legge vekt på i sine svar (Weyergang & Frønes, 2020, s. 189). Videre refererer de til Afflerbach (2010) som knytter spørsmål til å være et hjelpemiddel for å få elever til å tenke på nye måter (Weyergang &

Frønes, 2020, s. 189), derfor er det hensiktsmessig at spørsmålene er så nøytrale som mulig. Jeg kunne heller ikke planlegge spørsmålene for nøye på forhånd, fordi jeg ønsket en naturlig samtale hvor elevene kunne responderer på hverandres utsagn. Jeg forsøkte derfor å være fleksibel og flytte med i samtalen, og se hvor elevene tok samtalen og stilte spørsmål deretter.

Et eksempel på et ledende spørsmål som ville ødelagt for elevenes autentiske tolkning kunne vært: Hvordan kan slutten av boken føre til at elever vil slanke seg? Dette spørsmålet hadde lagt føring for elevene om at slutten ikke er positiv. Dermed hadde jeg ikke fått tolket om det kritiske til slutten hadde kommet fra mitt spørsmål eller fra elevenes egne tolkninger.

For å lage intervjuguide brukte jeg nærlesingen av boken, samt tolkninger fra tidligere forskning på boken, til å finne tema for spørsmålene. Jeg formulerte to ulike spørsmålsguider: ett for meg selv, som jeg kunne bruke til å se om jeg hadde vært innom alle tematikkene jeg ønsket, og ett som jeg forholdt meg til i intervjusituasjonen. Under vedlegg ligger begge i sin fulle form. Intervjuguide nr. 1 er den versjonen jeg direkte i intervjuet, mens intervjuguide nr. 2 er den jeg brukte for meg selv, for å holde oversikt. Intervjuguide nr. 2 inneholder mindre nøytrale spørsmål, intervjuguide nr. 1 inneholder mer åpne spørsmål som er ment å være nøytrale for å få frem elevenes autentiske meninger. Jeg delte intervjuguiden inn i fire leseøkter, altså etter lesestopp 1 hadde vi en samtale (økt 1). Spørsmålene til hver økt var om handlingen til lesingen før lesestoppet. I den siste samtalen stilte jeg spørsmål som omhandlet hele boken.

3.2.4 Høytlesing

I lesingen med elevene hadde elevene hver sin bok, mens jeg leste høyt. Jeg ønsket å skape en utforskende tilnærming til litteratur for elevene, for å få dem engasjert. Thomas Illum Hansen, Nikolaj Elf & Stig Toke Gissel (2017) peker på at det da er avgjørende å skape tid og rom for en meningskapelse som tar utgangspunkt i et nedenfra og opp perspektiv (Hansen, Elf & Gissel, 2017, s. 10). Målet med denne metoden var at elevene skulle få undersøke teksten i forhold til seg selv og verden rundt, og på den måten kan jeg få innblikk i elevenes tanker om boken og dermed hvordan de leser den kritisk. Jeg må derfor fokusere på å lese med elevene, ikke bare for. Derfor hadde elevene egne eksemplarer, for å være mer

med i lesing, dette er spesielt viktig siden det er en multimodal tekst. Det er viktig at elevene får mulighet til å tolke alle modalitetene ved å følge med på andre modaliteter enn bare verbalteksten.

Jeg hadde fire planlagte lesestopp for å dele lesingen og samtalene opp, men jeg var også åpen for å stoppe andre steder i boken, hvis elevene hadde en umiddelbar respons til teksten. Jeg er obs på at mine planlagte stopp i lesingen kan påvirke elevenes tolkninger. Stoppene kan gjøre at elevene tenker at scenen før stoppet bør vektlegges, og dermed føre til at de overtenker, som kan gi andre funn. En fordel jeg oppfatter med å ha lesestopp er at elevene har de ulike scenene fra boken ferskt i minnet. En konsekvens kan være at tolkningen ikke er ferdig eller fullstendig. Med tanke på dette, prøvde jeg i den avsluttende samtalen å komme inn på noen av de samme samtalepunktene som vi tidligere hadde vært inne på.

3.3 Det innhentede materialet

Marit Riis-Johansen (2020) refererer til Linell (1998) som påpeker hvordan meningen blir etablert i en samtaleanalyse: Man legger vekt på at meninger etableres i en samhandling mellom personer, og kommunikasjon blir definert som forhandling om mening (Riis-Johansen, 2020, s. 97). Analysen av en samtale skal belyse meningen som blir skapt i samhandlingen av ytringer (Riis-Johansen, 2020, s. 97). Altså kan man ikke se på meningen av en enkel ytring, men man må se meningen i den sammenhengende ytringen inngår i (Riis-Johansen, 2020, s. 97).

3.3.1 Lydopptak – transkribering.

Lydopptaket fra samtalen blir transkribert av meg, og blir dermed gjort om til et skriftlig intervju eller en skriftlig samtale.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) forklarer transkripsjon som en konkret omdannelse av en muntlig samtale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Lydopptak blir brukt for å unngå å gå glipp av viktig informasjon fra samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). En transkripsjon kan ikke forstås som en fullstendig gjengivelse av en samtale, på grunn av samtalsens multimodale natur og hurtige vekslinger og overlappinger

(Riis-Johansen, 2020, s. 101). I transkripsjonen blir kroppsspråket til deltakerne fjernet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205), det kan derfor være lurt å notere i tillegg. Det kan også være lurt å notere ned noe om stemmene hvis det er flere deltakere i samtalen, slik at man lettere kan huske og kjenne igjen stemmene når du skal transkribere.

I transkriberingen har jeg valgt å ikke ta med beskrivelser av kroppsspråk, pauser og eventuelle sukk eller lyder. Jeg har også valgt å utelukke den delen av samtalen som kun inneholder høytlesingen av boken. Denne delen inneholder ikke kommentarer fra elevene, derfor er den ikke relevant for samtaleanalysen. Jeg har ikke valgt å omgjøre ordene eller setningene elevene brukte i samtalen, selv om noen av ordene går under «sleng» og mange av setningene kunne vært bedre formulert, både av meg og elevene. Begrunnelsen for dette er å unngå at noe av samtalen blir tolket allerede i transkriberingsfasen, da tolkningen av samtalen skal komme frem i analysedelen. I transkriberingen har jeg gitt elevene fiktive navn for å gjøre dem anonyme.

3.3.2 Reliabilitet og validitet

For å vurdere kvaliteten på forskningen, skal jeg forholde meg til de to begrepene: reliabilitet og validitet. Reliabilitet henger sammen med begrepet pålitelighet og validitet henger sammen med gyldighet, som jeg forklarte i innledningen av metodekapittelet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Vurdering av forskning blir aldri vurdert likt, da ulike forskningstradisjoner tar utgangspunkt i forskjellige kriterier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Gleiss & Sæther (2021) påpeker at forskning innenfor den sosialkonstruktivistiske tradisjonen alltid vil ha spor av forskerens subjektivitet, og at det derfor ikke er vits å strebe etter objektivitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). For å vurdere min reliabilitet vil jeg derfor reflektere over hvordan jeg på forskjellige måter kan ha påvirket forskningsprosessen. Validitet innenfor en sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon påpeker Gleiss & Sæther (2021) at man ser på sammenhengene mellom problemstilling, datamateriale og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Det vil også være viktig å redegjøre for begrunnelsen bak egne fortolkninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206).

I forkant av møte med elevene forhørte jeg meg som sagt med kontaktlærer om elevene hadde lest boken i klasserommet tidligere. Jeg har dog ingen garanti for at elevene ikke har lest boken hjemme eller på fritiden etter de fikk forespørsel om å være med i min studie. Dette kan som sagt påvirke tolkningen, men ikke av en konsekvens jeg ser på som ødeleggende for min studie. Jeg skal undersøke om elevene leser boken kritisk, det kan kanskje være lettere å se flere dimensjoner i boken om man leser den flere ganger, men man må likevel inneha en kritisk evne.

Jeg leste som sagt høyt for elevene, mens de fulgte lesingen med hvert sitt eksemplar. Begrunnelsen for valget var at jeg ønsket at lesingen skulle skje i fellesskap, slik at det skulle være lettere for meg å få med meg eventuelle umiddelbare reaksjoner fra elevene. Jeg var også usikker på lesekompetansen og hastigheten til elevene, og ville unngå at noen var ferdig lenge før noen andre. Maria Nikolajeva (2000) påpeker at i lesing av bildebøker: «pendler vi mellom det verbale og det visuelle, og hele tiden blir forståelsen for det vi leser, bredere og dypere.» (Nikolajeva, 2000, s. 13). En konsekvens av at elevene ikke leste på egenhånd, kan derfor være at de ikke får nok tid til å studere alle modalitetene, for eksempel se etter detaljer i bilder som kan forsterke meningen for elevene.

Spørsmålene jeg stilte må som sagt være nøytrale for at forskningen skal være gyldig. Hvis spørsmålene er ledende vil jeg ikke få et gyldig svar på hvordan elevene leser boken, da de vil være påvirket av mine refleksjoner om boken eller min kritisk lesing av boken. Etter en gjennomgang av spørsmålene mine i transkripsjonen, tok jeg en vurdering av dem i forhold til hvor nøytral de var i samtalen. Min konklusjon er at spørsmålene i stor grad er nøytrale i forhold til min egen tolkning av scenen. Går jeg i detalj finner jeg spørsmål som i mindre grad er nøytrale. Spørsmålene jeg tenker på gir elevene et hint om hva de skal sette søkelys på i tolkningen. Et eksempel er når jeg spør elevene: «hvordan er humøret til Janne og ser dere en endring?». Her gir jeg elevene et hint om at Janne sitt humør endrer seg. Det er kan være avgjørende for noen av funnene, men når jeg ser på tolkningene i et større perspektiv vil jeg likevel kunne begrunne om elevene leser kritisk eller ikke. Jeg synes det var utfordrende å utarbeide spørsmål som var helt nøytrale, samtidig som de skulle gi meg innsikt.

Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at barn lett kan la seg påvirke av spørsmål fra voksne, som kan gi upålitelig eller misvisende informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). På grunn av ubalanse i maktforholdet mellom barn og voksen, kan barn tolke enkelte spørsmål som at de tror det er et riktig svar på spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Hvis det er tilfelle, kan det også være med på å gi et misvisende svar. Etter en gjennomgang av spørsmålene i transkripsjonen, ser jeg at noen av de typiske oppfølgingsspørsmålene mine er påvirket av min tolkning av hva jeg tror elevene mener i det aktuelle utsagnet. De spørsmålene jeg sikter til er som oftest for å bekrefte elevenes tolkning. Et eksempel på et slikt spørsmål er når en elev kommenterer: «enn de andre», hvor jeg da spør: «enn de andre i boken?». En konsekvens av å stille oppfølgingsspørsmålene på denne måten, kan være at jeg tolker elevenes mening feil, det kan føre til at elevene bekrefter noe som ikke var meningen, på grunn av maktforholdet mellom oss.

I etterkant av intervjuet ser jeg at spørsmålene kunne hatt mer fokus på å gi mer innsikt i hvordan elevene eventuelt bygger opp og negerer forestillinger. Jeg kunne også hatt mer fokus på spørsmål som omhandler hvordan elevene leste kritisk knyttet til form, for eksempel samspillet mellom bildene og verbalteksten. Mitt hovedfokus i spørsmålene var å undersøke hvordan elevene tolket ulike scener, for å se om elevene leste med eller mot teksten. Dette er gjør at analysen vil inneholde flest funn som ser på om elevene leser med eller mot teksten. Kategoriene analysen deles inn i ble utarbeidet i etterkant av samtaleintervjuet, dette kunne jeg med fordel gjort på forhånd. Hvis jeg hadde hatt kategoriene klart for meg før samtalene, kunne det vært lettere å formulere flere spørsmål innenfor alle kategoriene.

Det er en tydelig sammenheng mellom problemstillingen min: «Hvordan leser et utvalg elever på 7. trinn boken *Hva skjedde egentlig med deg?* kritisk?», og datamaterialet. Problemstillingen beskriver nærmest metoden min. Konklusjonene mine begrunner jeg ut fra relevant teori jeg har belyst, for eksempel i ulike analysekategorier. Teorien jeg bruker for å begrunne konklusjoner kan derfor forme resultatet, jeg har derfor forholdt meg til flere teoretikere for å unngå et for snevert teorifelt.

Det er vanskelig ut ifra min studie å gi en generell vurdering av elevers evne til å lese skjønnlitterære tekster kritisk, da dette kan variere betydelig. Lesingen til elevene kan avhenge ulike faktorer som alder, utdanningsnivå, ferdighetsnivå, kulturell bakgrunn og utdanningsinstitusjon. Resultatet vil ikke være et enkelt svar på problemstillingen min, som jeg har påpekt i teoridelen, er kritisk lesing et komplekst begrep, derfor vil nok svaret på problemstillingen også være kompleks.

3.4 Analyse av materialet

For å skape mening med det transkriberte intervjuet vil jeg bruke en hermeneutisk fortolkningsramme (Neteland, 2020, s. 64). Det vil si at jeg som forsker skal tolke noe som er nedskrevet, i dette tilfellet et transkribert intervju. Elevenes utsagn skal altså leses, forstås og knyttes til kritisk lesing. Når jeg skal analysere samtalen videre i oppgaven vil jeg bruke en tematisk kartlegging, i form av ulike kategorier for kritisk lesing av skjønnlitteratur, altså lage en oversikt over hvilke dimensjoner av kritisk lesing elevene er innom (Riis-Johansen, 2020, s. 104). Jeg har utarbeidet tre kategorier som alle inneholder ulike elementer av hva jeg mener er kritisk lesing. Kategoriene tar altså utgangspunkt i teorien om kritisk lesing fra teoridelen i denne oppgaven. De ulike kategoriene vil først inneholde funn fra den litterære analysen, som viser til spesielle steder i teksten med potensial for kritisk lesing, før jeg undersøker og legger frem hvordan elevene leste disse stedene kritisk, med funn fra samtaleanalysen.

Kategori 1: Leser elevene teksten med motstand?

I denne kategorien skal jeg undersøke om elevene leser litteraturen kritisk i klassisk forstand. Kategori 1 legger spesielt vekt på å undersøke om elevene leser med eller mot teksten. Noen steder i boken er det fordelaktig at elevene leser med teksten, mens andre scener vil det være en fordel hvis elevene leser mot teksten. Kategorien vil også undersøke om elevene leser kritisk knyttet til identifisering av makt og ideologi. For eksempel om elevene reflekterer over sammenhengen mellom språk og makt eller identifiserer stereotypier og fordommer fra samfunnet. Identifisering av slike maktforhold kan gi elevene innsikt i flere komplekse måter språk og makt virker sammen i samfunnet vårt, som kan bidra til å utvide deres forståelse av bokens viktige tema. Det vil også være sentralt å se på hvordan forfatteren vil at boken skal leses.

Kategori 2: Hvordan elevene forholder seg til skjønnlitteraturen?

I denne kategorien undersøker jeg om elevene leser litteraturen kritisk i den forstand at de viser at de vet at det er skjønnlitteratur de forholder seg til. Denne kategorien legger spesielt vekt på kritisk lesing knyttet til form. I denne kategorien undersøker jeg om elevene er bevisst på den skjønnlitterære formen, samtidig som den kan ha koblinger til vår virkelighet.

Kategori 3: Elevenes tolkning av innholdet

I denne kategorien undersøker jeg om elevene leser kritisk i den forstand at de klarer å tolke innholdet på en god måte. Denne kategorien legger spesielt vekt på kritisk lesing knyttet til innhold. Faktorer jeg ser etter er om elevene ser sammenhenger mellom tekst og bilde, om de fyller tomrommene i teksten og er åpen for at teksten er flertydig og kompleks.

3.5 Etisk vurdering

På baksiden av romanen oppfordres barn som sliter med spiseforstyrrelser til å lese boken sammen med en voksen. På grunn av bokens alvorlige tematikk, kan det uansett være lurt å lese boken sammen med en voksen. Derfor valgte jeg å lese boken sammen med elevene, på den måten kunne jeg være en trygg ramme for elever som eventuelt syntes temaet i boken var vanskelig eller ubehagelig. Før jeg fikk tildelt fire elever fra læreren i den utvalgte klassen, forklarte jeg studien og bokens alvorlige tematikk. Når læreren så skulle velge ut 4 elever til meg, kunne hun ta hensyn til elevene i forhold til temaet. Jeg har gjort elevene og foresatte oppmerksom på tema i samtykkeskjema, samtykkeskjema ligger i sin helhet som nederst i oppgaven som vedlegg. Elevene er i oppgaven anonymisert og navnene som kommer frem gjennom analysen er fiktive navn. Et viktig poeng fra boken som må komme frem i undervisningen er at det ikke er Janne det er noe galt med, men samfunnet og måten hun blir behandlet på. Dette snakket jeg med elevene om etter endt lesing, men for å påpeke dette tydeligere for elevene kunne jeg gjennomgått boken etter min tolkning og kritiske lesing av den.

Som forsker har jeg på forhånd sendt ut et informert samtykkeskjema før intervjuet startet, dette ble sendt til foresatte av elevene. Gleiss og Sæther (2021) påpeker på maktforhold mellom forsker og informant som en etiske utfordringer i intervjusituasjonen:

Informanten er den som sitter på informasjonen om egne erfaringer og tanker og har makt til å velge å dele eller ikke dele denne informasjonen. Samtidig er det forskeren som stiller spørsmål og styrer samtalen, og det er også hen som skal fortolke informasjonen som informanten gir, og presentere denne i det ferdige forskningsarbeidet. (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92).

Maktforholdet er skeivt hvor jeg som forsker har overtaket, og spesielt i min studie hvor informantene er barn. Jeg er derfor ekstra forsiktig med spørsmålene jeg stiller, både på bakgrunn av å ikke påvirke tolkningen til elevene og på elevenes etiske vegne. Ved å stille åpne spørsmål legger jeg også til rette for at maktforholdet ikke blir mer skeivt enn utgangspunktet. Spørsmålene jeg stiller skal heller ikke være sensitive for elevene. For å ikke påvirke elevenes holdning til boken, sa jeg minst mulig om hva jeg forsket på, selv om tema og problemstilling stod tydelig i samtykkeskjema. Bekymringen min ved å innlede intervjuet med å snakke om målet for studien for elevene, kritisk lesing, var jeg redd dette ville påvirke tolkningen ved at de var mer obs på å være kritisk til boken. Jeg sa derfor til elevene at jeg undersøkte hvordan de leser boken og hva de syntes om boken.

Lydopptakene kan inneholde konfidensiell informasjon, disse ble derfor oppbevart trygt og slettet når jeg var ferdig med transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

I forhold til forskningsetikk i analyseprosessen beskyttet jeg elevenes personvern ved å gi dem fiktive navn. Ingenting av det som kommer frem i analysen skal kunne spores tilbake til elevene. Analysen av dataene skjer på en etisk forsvarlig måte ved at resultatene som presenteres er pålitelige og nøyaktige. Gleiss og Sæther (2021) påpeker at min tolkning av elevenes utsagn og mening blir en annengrads fortolkning. Elevenes utsagn kan være mangetydig, som blir forenklet inn i en kategori av meg, eller tilegnet en ny mening eller kontekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186).

4.0 Analyse og drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg analysere og drøfte bokens potensial til å bli lest kritisk og samtaleintervjuet med elevene, for å se hvordan elevene leser boken kritisk. Funnene fra analysen vil bli presentert i kategorier som reflekterer ulike dimensjoner av hva jeg betrakter som kritisk lesing av skjønnlitteratur. Jeg har utviklet tre hovedkategorier, som alle igjen inneholder flere delementer.

Først legger jeg fram analyse av bokens potensial for kritisk lesing innenfor kategori 1, deretter legger jeg fram analyse fra samtalen som passer innenfor kategori 1. På den måten kommer det tydelig frem hva jeg mener elevene kan kommentere, hva de faktisk kommenterer og hva de ikke kommenterer, men kunne gjort. Deretter gjør jeg det samme i kategori 2 og 3, før jeg oppsummerer og konkluderer til slutt.

Før jeg går i gang, vil jeg presiserer at jeg i analysen av bokens potensial til å bli lest kritisk er inspirert av masteroppgavene til Moen og Buvik. I tillegg vil jeg nevne at noen funn i analysen av den litterære samtalen jeg har gjennomført, vil kunne passe i flere kategorier, og da har jeg valgt den kategorien som representerer funnet sterkest. For å gjøre elevene anonyme, har jeg valgt å gi dem fiktive navn: Anna (1), Bente (2), Cecilie (3) og Dina (4).

4.1 Kategori 1: Lese teksten med motstand

I denne kategorien undersøker jeg som sagt om elevene leser litteraturen kritisk i klassisk forstand, om de leser med eller mot teksten og gir den motstand. Identifisering av fordommer, stereotypier eller diskurser vil også passe innunder denne kategorien, samt om leserne forstår hvordan forfatteren vil at teksten skal leses og stiller spørsmål til hva som kan ligge bak de ulike valgene til forfatteren. I denne kategorien vil jeg presentere funn fra den litterære analysen som viser steder hvor elevene kan lese teksten med motstand, for å så presentere funn fra samtaleanalysen som vil vise om elevene leste teksten med motstand.

4.1.1 Bokens potensial for kritisk lesing

Før jeg undersøker om elevene leser boken kritisk, starter jeg med å se på potensialet boken har til å bli lest med motstand, altså kritisk lesing i klassisk forstand. Jeg starter med scener hvor jeg ønsker at elevene skal lese mot teksten, før jeg går over til scener hvor det er fordelaktig at elevene leser med teksten.

Bokens avslutning

Jeg vil som Moen, omtale bokens avslutning fra scenene etter moren til Janne sier stopp på vektnedgangen. Det er veldig tydelig i disse scenene at Janne har spiseforstyrrelse. Det er tydelig fysisk, vi observerer at hun er blitt tynnere. Det er også tydelig psykisk. Dette kommer blant annet frem gjennom at hun ikke klarer å stoppe å notere ned vekten sin etter at belønningssystemet er over. Janne er blitt tynn, men monsteret har fortsatt kontroll over livet hennes. Det viser at løsningen om å bli tynn, har skapt nye problemer for Janne. Jeg skal nå peke på elementer ved avslutningen som spesielt kan leses kritisk.

Som Moen også påpeker, innser ikke foreldrene til Janne hvor dårlig hun har det med seg selv før moren finner alle matpakkene til Janne som hun har unngått å spise og den røde boken hun fortsatt noterer vekten sin i (Moen, 2022, s. 55). Det er også her foreldrene innser hvilke feil de har gjort, noe man kan undre over hvorfor det ikke har blitt sett tidligere, da Janne har vist ganske tydelige tegn på hvordan hun mistrives. Eksempler er hennes voldsomme vektnedgang, hun spiser ikke, hodet hennes er mer bøyd nedover, hun sitter mer på rommet for seg selv, og virker ikke like energisk og begeistret for ting.

I scenen etter mor har funnet matpakkene kommenterer hun til Janne at hun er blitt så tynn, hvorpå Janne svarer: «Det var jo det dere ville!» (Jordahl, 2020, oppslag 82). Når mor svarer



Figur 1- mor finner matpakkene

Janne igjen, bekrefter hun for oss og Janne at hun hele tiden syntes Janne trengte å slanke seg. Moen peker på at moren først blir usikker på hva hun skal svare, før hun først svarer «nei», før hun tenker som om og legger til «eller» (Jordahl, 2020, oppslag 82).

Ansiktsuttrykket hennes er grublende, og hun innser at de må ha en prat med Janne (Moen, 2022, s. 55).

Foreldrene tar en følelsesladet prat med Janne. Det er første gang i boken hvor Janne forteller direkte til foreldrene hvordan hun har det (Moen, 2022, s. 55). Hun svarer faren på hvorfor hun skriver ned hva hun veier med: «det var jo deres ide» (Jordahl, 2020, oppslag 85). Her forstår foreldrene at de har vært med på å forverre de vonde følelsene Janne har tilknyttet egen kropp: «Det er ingen som liker feitinger ... ikke dere engang ...» (Jordahl, 2020, oppslag 86; Buvik, 2022, s. 42). Foreldrene hennes trøster henne med å si: «Du er så flott, du har vært flott hele tiden!» (Jordahl, 2020, oppslag 89). Buvik peker på at dette ikke stemmer med foreldrenes holdninger og handlinger fra starten av (Buvik, 2022, s. 42). Monsteret til Janne blir likevel mindre etter hvert som foreldrene viser henne mer kjærlighet, og til slutt er det helt borte (Jordahl, 2020, oppslag 89). Dette bekrefter at løsningen foreldrene burde gitt Janne, var kjærlighet og bekræftelse.

Helt i slutten av boken får Janne det bedre sosialt på skolen. Brage er en som vil være venn med Janne. Etter min mening er den eneste karakteren i boken som har vist tydelig at han liker henne for den hun er. Men det oppstod rykter om at Renate, den populære jenten i klassen, skulle bli sammen med Brage. Derfor måtte Janne holde seg unna Brage, selv om hun likte å henge med han. Problemet med vennen Brage, som i store deler har eksistert på grunn av Jannes manglende selvtillit, løser seg etter en samtale med Brage der Janne får bekræftelser fra han om at han vil henge med henne. Janne får seg også to nye venner. I sluttscenene er Janne på butikken med de nye vennene sine hvor hun ender opp med å spise bollen, og både Buvik og Moen kobler dette til en endring hos Janne, til det bedre. Alt har med andre ord gått bra, men nettopp her ligger det et stort potensial til å lese boken kritisk. En kan for eksempel stille kritiske spørsmål til om Janne er blitt kvitt spiseforstyrrelsen hun hadde tidligere i boken? Hvorfor løser alt seg når Janne først er blitt slank? Og hva kommuniserer dette til andre unge som sliter med å passe inn? Er bekræftelsen og kjærligheten fra foreldrene gyldig når hun først får den som slank? Hvilket kroppssyn er det

egentlig boken fremmer siden alt går bra først når hun er slank? Kunne boken heller fått fram at Janne fikk det bra samtidig som hun var tykk?

Mange av eksemplene ovenfor har et potensial til refleksjoner om forfatterens valg og baktanke. For eksempel: Vil Jordahl at vi skal lese slutten kritisk? Boken har en tydelig kritikk av kroppsideologier som rår i samfunnet i store deler av boken, en kan da undre over om boken i seg selv legger opp til at man bør kunne klare å lese boken kritisk. Det er ikke klart hva forfatteren har tenkt, men det er mulig å tenke at forfatteren har lagt inn en test i bokens slutt. Og uansett hva forfatteren har ment eller ikke ment, er slutten en del av boken som jeg ønsker at elevene skal lese kritisk.

Skolebollens funksjon er et eksempel fra boken, som Jordahl blant annet bruker for å løfte frem en stereotypi om at tjukke mennesker fråtser i mat. Her innbyr boken til å bli lest kritisk. Skolebollens funksjon kan også si noe om hvordan Jordahl vil vi skal lese boken. Jeg vil nå si noe om mulige baktanker forfatter kan ha hatt ved å bruke skoleboller for å få frem poeng. Skolebolle er et sentralt moment som går igjen gjennom hele fortellingen. Det vises tydelig allerede i bokens paratekst, der vi kan se skolebolle på forsiden, i sidepermen og på baksiden. Både Buvik og Moen diskuterer skolebollens funksjon i boken. Begge påpeker at skolebollen brukes som trøstespising for Janne, og jeg støtter meg på denne tolkningen. Flere steder i boken brukes skolebollene i situasjoner der Janne trenger trøst etter hendelser som har gjort henne trist. Etter en ubehagelig situasjon i klasserommet, hvor læreren plasserer Janne mellom to bråkmake, ser vi Janne på vei til Kiwi, hvor hun kjøper fem skoleboller. Buvik legger også fram at Janne tyr til Kiwi for å kjøpe skoleboller, denne gangen tre stykker, etter en annen ubehagelig situasjon på skolen, hvor noen i klassen sender henne et falskt valentinsbrev. Jeg tolker dette som Buvik, nemlig at Janne skal fråtse i skoleboller for å føle seg bedre (Buvik, 2022, s. 33). Skolebollene blir etter min mening brukt som et kjennetegn på at Janne ikke har det bra, men det har også andre funksjoner i boken.

På en av splashsidene i boken kan vi se Janne fallende ned i intet, bakgrunnen er mørkt, mange skoleboller kommer fallende mot henne og vi kan se Janne med et smil om munnen prøver å gripe etter dem (Jordahl, 2020, oppslag 9).



Figur 2- Splashside skoleboller

Både Buvik og Moen tolker denne splashsiden som et bilde på at Janne mister kontroll på matinntaket, som Buvik skriver: «hun hengir seg til skolebollene og gir avkall på all sin makt» (Buvik, 2022, s. 32). Skolebollene blir etter hva jeg tolker et symbol på overspising eller fråtsing som Janne ikke har kontroll over, og Buvik legger fram skolebollene som, mange skoleboller kommer fallende mot henne og vi kan se Janne med et smil om munnen prøver å gripe etter dem (Jordahl, 2020, oppslag 9). Både Buvik og Moen tolker denne splashsiden som et bilde på at Janne mister kontroll på matinntaket, som Buvik skriver: «hun hengir seg til skolebollene og gir avkall på all sin makt» (Buvik, 2022, s. 32). Skolebollene blir etter hva jeg tolker et symbol på overspising eller fråtsing som Janne ikke har kontroll over, og Buvik legger fram skolebollene som en forklaring på Jannes fedme (Buvik, 2022, s. 34).

Forfatterens bruk av skoleboller i boken er også med på å videreformidle et budskap som knytter spising av skolebolle til det å være tykk. Dette er også noe Buvik påpeker i sin analyse, gjennom kommentaren fra guttene i klassen, når Janne ikke vil gi dem bollene: «Er ikke rart hun er feit, når hun spiser alle selv» (Jordahl, 2020, oppslag 28; Buvik, 2022, s. 33). I starten av boken når Janne blir fremstilt som tykk, spiser hun mange skolebolle, utover i boken når Janne blir slank spiser hun ikke skolebolle. Skolebollene er også med på å videreformidle en stereotypi ved Janne, og dette støtter Buvik og Moen i sine analyser. Janne

fråtser i seg skolebolle, ettersom hun spiser både fem og tre som Buvik hevder er mer enn normalt (Buvik, 2022, s. 34). Buvik refererer videre til Österlund (2019) for å vise til en etablert fordom mot tykke mennesker som går ut på å miste kontrollen i møte med mat (Buvik, 2022, s. 34). Jordahl sin baktanke ved dette kan være å få frem et poeng og skape et tydeligere bilde på at det er et problem at Janne er tykk, siden ingen andre karakterer i boken fråtser på samme måte som Janne.

«Tykke mennesker fråtser i mat», er en stereotypi som blir videreført flere steder i boken. Dette er noe som også Buvik påpeker i sin analyse. Jannes store appetitt kommer tydelig fram ved at hun blant annet spiser mer enn de andre karakterene i boken, slik forfatteren fremstiller dem. Andre karakterer i boken kommenterer Jannes matinntak, noe som også gjør at stereotypien kommer sterkere fram. Et eksempel Buvik viser til, er middagen rett etter Janne har spist fem skoleboller. Da forsyner Janne seg med en betraktelig større porsjon enn de andre i familien, før hun tar seg en ekstra porsjon og spør om å få is til dessert (Buvik, 2022, s. 36). Når Janne forsyner seg, får hun en kommentar om hun skal ha en porsjon til, som kan tyde på at faren eller moren allerede synes hun har spist nok. Moen viser til et annet eksempel hvor far kommenterer Jannes spising til mor: «Hun propper jo i seg. Jeg skjønner ikke hvorfor» (Jordahl, 2020, oppslag 31). Buvik viser til paralleller mellom mat og kropp i boken som underbygger forestillingen om at tykke mennesker fråtser. Når Janne er tykk fråtser hun i mat, som for eksempel honni-korn, gryterett og skolebolle, mens når Janne er slank pirker hun i maten og spiser kun en skolebolle (Buvik, 2022, s. 39).

I slutten av boken får skolebollene en litt annen funksjon, Janne er på butikken med sine to nye venninner og de kjøper skolebolle, noe Janne har holdt seg unna i en god periode. Både Buvik og Moen påpeker at Janne virker usikker og engstelig når hun mottar en skolebolle. Janne tar en bit av skolebollene, og både Buvik og Moen ser dette som en viktig del som understreker Jannes utvikling med seg selv i forhold til mat (Buvik, 2022, s. 34; Moen, 2022, s. 56). Moen understreker at skolebollene i avslutningen viser at Janne har fått det bedre med seg selv (Moen, 2022, s. 56).

Buvik viser også til en scene i gymtimen som fremstiller funksjonen til Jannes kropp som et problem. På en splashside ser vi Janne og medelevene spille ball, men det er kun Janne som svetter. Dette gir indikasjoner for at det er mer krevende fysisk for Janne, enn for de andre (Buvik, 2022, s. 44), et virkemiddel Jordahl kan ha brukt for å få fram en negativ stigma om fysiske begrensninger hos tykke mennesker. Det synliggjør også at boken vil fremstille kroppen til Janne som et problem og viderefremmer en negativ stigma rundt fedme (Buvik, 2022, s. 44).

En annen scene i boken som fremstiller funksjonen til Jannes kropp som et problem, er når lårene hennes gnisser mot hverandre på vei til skolen (Buvik, 2022, s. 44-45). Denne scenen får igjen frem stereotypien om at tykke mennesker har nedsatt livskvalitet på grunn av funksjonen. Buvik påpeker at scenens formål er uvisst, men at den trolig er for å poengtere et problem som vil forsvinne med fett, eller som et ledd i Jannes økende negative selvfølelse (Buvik, 2022, s. 44-45). Gnisselår er i realiteten ikke noe som kun tykke mennesker får, som Moen også kommenterer i sin analyse (Moen, 2022, 35). Det kommer tydelig frem at forfatteren vil gjøre et poeng ut av gnisselårene, da det zoomes inn på lårene i flere bilder, uten noe mer verbaltekst enn «gniss».



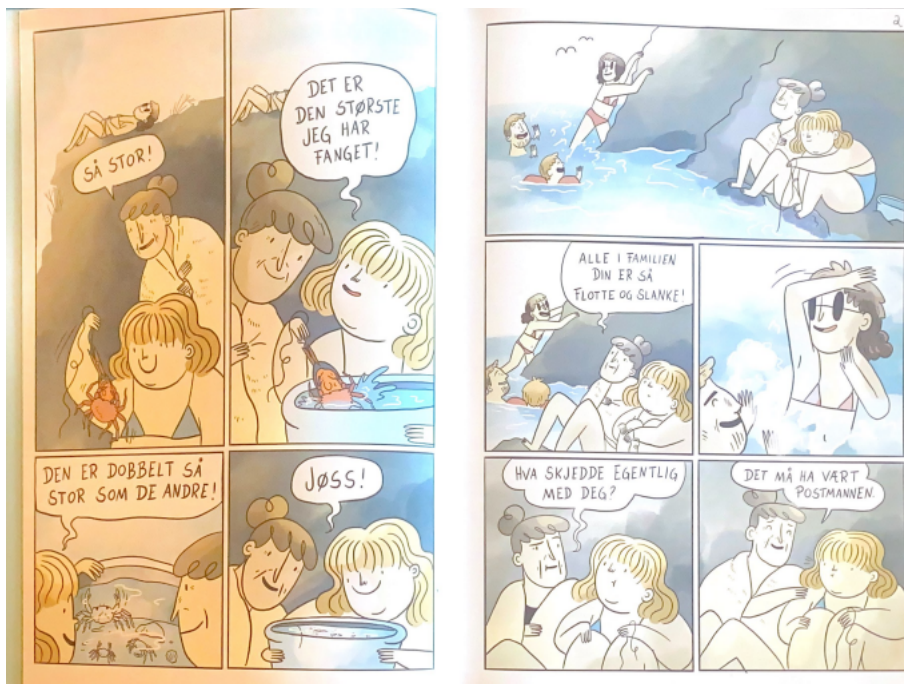
Figur 5- Gnisselår

Boken former og viderefører noen negative fordommer og stereotypier gjennom ulike fremstillinger, som sender signaler om at en tykk kropp er utfordrende og lite attraktiv

(Buvik, 2022, s. 45). Her kan man reflektere over hvordan litteratur og samfunn er i dialog, hvordan de påvirker og former hverandre.

Et nytt blikk på hvordan en flott kropp skal være

De neste eksemplene er scener hvor det er ønskelig at elevene leser med teksten. Kritikken som kommer frem i disse delene ligger i selve boken, som en del av bokens norm. Boken starter med en innledende scene på stranden. Det er her Janne blir oppmerksom på at hun er tjukk, noe hun aldri egentlig har tenkt over selv. En eldre dame på stranden, som jeg antar er bestemoren, kommer med en kommentar «Alle i familien din er så flotte og slanke. Hva skjedde egentlig med deg?» (Jordahl, 2020, oppslag 2).



Figur 6- Hva skjedde egentlig med deg?

Det at bestemoren bruker ordene «flotte» og «slanke» sammen, gjør at Janne ikke bare får et nytt blikk på sin egen kropp, men også et nytt blikk på hvordan en flott kropp skal være. Janne er ikke slank, og dermed er hun heller ikke flott. Her blir det tydelig hvordan ord kan ha ulik makt. Moen og Buvik påpeker at Janne blir svært preget av kommentaren fra bestemoren, noe som fører til et nytt verdisystem hos Janne (Moen, 2022, s. 30-31; Buvik, 2022, s. 41). Janne sitter og fisker krabber, før kommentaren fra bestemor er hun tydelig stolt over den ene krabben som er «dobbelte så stor som de andre!» (Jordahl, 2020, oppslag 2). Etter kommentaren er Janne tydelig berørt. Hun kaster den største krabben sint ut i havet

fordi den er «for stor», mens hun også sier: «jeg hater deg» (Jordahl, 2020, oppslag 3; Buvik, 2022, s. 41). Moen påpeker at denne scenen understreker at Janne har fått ett nytt verdisystem, den store kroppen og krabben, er nå av mindre verdi (Moen, 2022, s. 32). I denne scenen ser vi et eksempel på hvordan voksne kan ødelegge for barns bekymringsløse verden. Buvik bemerker seg også at det nesten kun er slanke kropper i boken, de tykke utgjør en minoritet (Buvik, 2022, s. 40).

I scenen mellom Janne og bestemor kan man også reflektere over maktdimensjonen som oppstår mellom barn og voksen, som Moen påpeker vil gi bestemoren en definisjonsrett (Moen, 2022, s. 31). Man kan også stille seg kritisk til denne formen for makt i scenen hvor mor foreslår at til Janne at hun kan slanke seg. Selv om mor sier «Og dette er bare hvis du vil», får slankeforlaget mer troverdighet fordi det kommer fra en voksen, og det vil kanskje være vanskeligere for Janne og si nei til forslaget (Moen, 2022, s. 43).

Foreldrene til Janne, potensial til å lese med teksten

Leserens syn på foreldrene kan si noe om man leser med eller mot teksten. Foreldrene til Janne sier ikke direkte til henne at hun er for stor, men setter kroppen hennes i fokus ved flere anledninger. Det er flere oppslag i boken der foreldrene ytrer en mening om kroppen til Janne som kommer frem gjennom kommentarer og ansiktsuttrykk. Foreldrene har dog ulike måter å kommunisere på, der far er mer direkte og autoritær, mens mor er mer indirekte og bekymret, noe Moen belyser (Moen, 2022, s. 47). Her ligger det et kritisk potensial i å se hvordan foreldrene i ulike scener snakker ned kroppen til Janne, reflektere over hvordan de kommuniserer samt over hvordan holdningen er lik til tross ulike tilnærminger. Jeg vil nedover legge frem ulike eksempler fra boken, hvor foreldrene setter kroppen til Janne i fokus.

Oppslag 12 viser eksempler på dette, der vises det en scene fra første middag i boken. Faren til Janne spør om hun kan klippe plenen og Janne svarer «(u)hm... okei...» (Jordahl, 2020, oppslag 12). Svaret får faren til å smile bredt, før han legger til: «Flott! Du trenger jo å bevege deg.» (Jordahl, 2020, oppslag 12). Spørsmålet hadde en nøytral ladning før faren la til kommentaren om å bevege seg (Moen, 2022, s. 38). Kommentaren kan tolkes som en

indirekte beskjed om hans bekymring for Jannes overvekt. Moen påpeker at kommentaren viser til målet med plenklippingen som blir å få Jannes kropp i bevegelse versus å få klippet plenen (Moen, 2022, s. 38). Illustrasjonene av Janne rett etter kommentaren viser at hun tydelig tok kommentaren som et negativt stikk mot kroppen hennes (Moen, 2022, s. 39). Hennes vonde følelse i etterkant kommer frem gjennom at de neste tegneserierutene blir grå, det er også en endring i ansiktsuttrykket hennes hvor hun tydelig er misfornøyd (Jordahl, 2020, oppslag 12). Moen refererer til Harper (1998) som påpeker at bruk av mørke farger vil kunne sette stemningen i en hendelse (Moen, 2022, s. 39). Dette har Jordahl tatt i bruk her, de mørke fargene er et bilde på hvordan Janne føler seg på innsiden.

Når Janne spør om is etter middag får hun bastant nei fra far, ansiktsuttrykkene til mor og far fra disse scenene viser klare holdninger og personlighetstrekk hos foreldrene. Far oser av autoritet i måten han lukker øynene når han snakker til Janne når det omhandler Jannes kropp, Moen peker på at det kan tyde på at han distanserer seg fra henne ved å lukke øynene (Moen, 2022, s. 39). Det kan være han føler han må distansere seg fordi han føler på en skam ved kroppen til Janne, eller at han må distansere seg for å klare å skille sine bekymringer og personlige følelser, at han må lukke øynene for å klare å være streng med henne fordi han mener det er nødvendig. Mor sine ansiktsuttrykk uttrykker en følelse av utilpasshet. Når far sier nei til is, kan man tydelig se at ansiktsuttrykket hennes endrer seg, fra smil til bekymring og tristhet (Jordahl, 2020, oppslag 12). I oppslag 15 er det scener mellom mor og Janne etter middag, hvor mor oppdager at Janne tok en is til tross nei fra faren (Jordahl, 2020, oppslag 15). Her avslører mor gjennom ansiktsuttrykkene sine at hun synes Janne er for stor: hun får et trist og skuffet ansiktsuttrykk og sier: «Det blir bare litt mye.» (Jordahl, 2020, oppslag 15, jf. også Buvik, 2022, s. 36). Buvik tolker denne kommentaren som tvetydig, er det Janne som er for mye, eller maten hun spiser? (Buvik, 2022, s. 36). Morens tilnærming til Jannes kropp er noe mer forsiktig enn farens, men måten hun reagerer på skaper likevel en distanse mellom dem (Moen, 2022, s. 41). Det kan virke som om moren prøver å ikke fokusere negativt på kroppen til Janne, men sliter med hvordan hun skal ordlegge seg.

Dette kommer også fram når mor skal trøste Janne etter at noen gutter på skolen stjeler skolebollene hennes og kaller henne feit. Moren trøster med å si «nei, men...! Du skal ikke høre på dem!» (Jordahl, 2020, oppslag 30). Her kunne mor trøstet Janne ved å fortelle henne

at hun er fin nok som hun er, og prøve å styrke selvtilliten hennes. Moen peker på kommentaren til mot at mor som en bekreftelse på at mor synes Janne er tykk (Moen, 2022, s. 42).

Mor går så videre til far for å finne en løsning på problemet til Janne. Samtalen de tror er kun mellom dem bekreftet for oss lesere og ovenfor Janne at foreldrene synes kroppen hennes er for stor (Moen, 2022, s. 42). Faren sier blant annet: «Hun propper jo i seg. Jeg skjønner ikke hvorfor», mens moren har en annen tilnærming: «Såne kommentarer hjelper ikke». (Jordahl, 2020, oppslag 31). Denne samtalen fører til at foreldrene kommer frem til belønningssystemet for vektnedgangen, som Moen påpeker sier oss og Janne hvilke holdninger foreldrene har til Jannes kropp (Moen, 2022, s. 42).

Dette er noen av eksemplene fra boken som viser at foreldrene til Janne påvirker hennes følelser negativt flere ganger i boken, som bidrar til at hun øker bevisstheten rundt egen kropp. Foreldrene gjør flere av de samme feilene, men med ulike tilnærminger (Moen, 2022, s. 47), og begge blir kritisert av boken. Janne får stadig bekreftet fra foreldrene sine og andre rundt seg at kroppen hennes er feil. Boken viser at kroppspress kan komme i ulike former: som humor (bestemor), som formaninger (far), og som bekymring (mor), men alle tre er like uheldig. Her er det ønskelig at elevene leser med teksten, slik at der ser bokens kritikk mot foreldrene.

Samfunnet viser fram den ideelle kroppen- potensial for å lese med teksten

Press fra samfunnet om hvordan en idealkropp skal se ut, kommer tydelig frem ulike steder i boken gjennom bildene, som bidrar til Jannes bevissthet om hvordan en idealkropp skal se ut. Både Buvik og Moen påpeker også hvordan Janne blir påvirket av ulike kroppsidealer. Dette kommer blant annet frem gjennom scenen med pornobladet og scenen på kjøpesenteret. Janne og venninnen Lene blir i en av scenene eksponert for et pornoblad hjemme hos Lene. Denne eksponeringer viser seg å ha en påvirkning på hvordan Janne begynner å se på sin egen kropp (Moen, 2022, s. 50). Janne står i speilet hjemme og prøver å etterligne det hun har sett. Hun prøver blant annet å gjøre singleten sin om til en bh (Jordahl, 2020, oppslag 19), noe som viser at hun har internalisert idealet (Moen, 2022, s. 51).



Figur 7- Speilbildet

Moen påpeker at Janne oppdager at kroppen hennes ikke stemmer overens med det hun har sett i bladet. I scenene etter dette blir Janne sin kropp til et stort grått monster som er mye større enn hvordan kroppen hennes normalt er (Jordahl, 2020, oppslag 20). Dette er typisk for mennesker med en form for spiseforstyrrelse. Det er med andre ord tydelig at Janne er blitt negativt påvirket av bladene. Etter denne scenen dukker monsteret til Janne stadig opp, noe som understreker at det er etter denne scenen kroppsproblematikken/spiseforstyrrelsen til Janne starter (Moen, 2022, s. 51).

Et annet sted i teksten hvor Janne og leserne møter på idealkroppen, er på kjøpesenteret. Janne drar til kjøpesenteret for å kjøpe seg stringtruser, for de opptjente «slankepengene». Moen peker frem utstillingsdukkene Janne går forbi: alle dukkene har lik kroppsfasong og er veldig slanke (Moen, 2022, s. 53).



Figur 8- Utstillingsdukkene

På oppslaget har forfatter brukt hvit bakgrunn for å demonstrere at utstillingsdukkene og Janne skal være i fokus (Moen, 2022, s. 53). Utstillingsdukkene viser at samfunnet fremmer en tanke om idealkroppen, en type kropp som ikke engang er oppnåelig for alle, på grunn av ulik kroppsbygging (Moen, 2022, s. 53). Selv vil jeg tilføye at dette er en av mange metoder samfunnet reklamerer og forteller oss at man bør bli slankere for å bli flottere. Måten skyggen i samme oppslag henger over utstillingsdukkene i begeistring, tydeliggjør hvor flott utstillingsdukkene er i forhold til Janne. Også i dette møte med idealkroppen er det tydelig at Janne blir påvirket. Det er en utvikling i ansiktsuttrykkene til Janne, først går hun smilende og fornøyd, deretter får hun øye på dukkene og får et annerledes ansiktsuttrykk. Smilet er ikke til å se lengre, og det er også etter hun har sett utstillingsdukkene at monsteret dukker opp mellom to dukker. Dette symboliserer at Janne blir påvirket av å se på utstillingsdukkene, det kan være tankene om at hun har feil kropp som gjør at smilet forsvinner.

Janne møter også på idealkroppen inne på truseavdeligen, bak Hello Kitty trusene henger en reklameplakat av en slank dame iført undertøy, og en utstillingsdukke i bare truse og bh (Jordahl, 2020, oppslag 53). Moen påpeker at dette er en dobbel bekreftelse på kroppspresset i samfunnet. Både reklameplakaten og utstillingsdukkene fremhever en slank kroppsform og det blir tydelig i denne scenen at presset finnes overalt i butikken, og at det er vanskelig å ikke bli påvirket av kroppspresset (Moen, 2022, s. 54).



Figur 9- Reklame

Også i dataspillene til Janne utvikler kroppspresset seg i løpet av boken. I starten spilte hun Zelda som ikke virket å ha et spesielt fokus på kropp, mens mot slutten spiller hun Death Note med en hovedkarakter som tydelig er en seksualisert kvinnekropp (Moen, 2022, s. 54).

I diverse scener som jeg har vist til ovenfor, formidler teksten et kroppssyn hos de andre karakterene og Janne selv, dette påpeker Buvik tydeliggjør selvbildet hennes (Buvik, 2022, s. 43). «Feit» blir brukt som et skjellsord, og utseende blir brukt som en avgjørende faktor for å skape avsky fra forskjellige karakterer (Buvik, 2022, s. 43). Buvik peker på at Janne ikke lever opp til et etablert tynnhetsideal, og hun er dermed ikke god nok (Buvik, 2022, s. 43). I disse scene kritiserer teksten samfunnet, og det er bra hvis elevene leser med teksten og ser denne kritikken, for da kan de i neste omgang lese mot liknende tekster og uttrykk som florerer i samfunnet.

For å oppsummere bokens potensial for kritisk lesing innenfor kategori 1, får den frem mange fordommer og stereotypier, som spesielt er knyttet til kropp og utseende. Ved å oppdage dette kan elevene reflektere over hvorfor dette er tatt med i teksten, og om fremstillingen kan hjelpe til å utfordre disse holdningene eller videreføre dem. En kritisk leser vil også kunne identifisere maktforhold som utspiller seg på ulike måter i teksten, blant annet gjennom alder eller språket med tanke på hvordan sammenhengen av ord kan få en annen verdi. Elevene kan

med fordel lese med boken flere steder, noe som vil gjøre dem kritiske til verden omkring seg og andre tekster. Elevene kan også med fordel lese mot teksten noen steder.

4.1.2 Samtaleanalyse

I denne delen av analysen skal jeg legge frem materialet fra samtalen som viser at elevene leser kritisk i klassisk forstand, altså at de møter teksten med motstand.

Elevene leser med teksten, ved at de ser tekstens kritikk

De tykke en minoritet

I den litterære viste jeg til Buvik, som påpekte at boken fremstilte de tykke som en minoritet i boken. Elevene registrerer at Jordahl har tegnet familien til Janne mye slankere enn henne, og på spørsmål om hvorfor forklarer Anna: «eller, nei jeg vet ikke. Kanskje for å vise poenget med boken». Hun utdyper ikke videre hva hun mener poenget med boken er, men min forståelse er at Anna knytter bildene til overskriften *Hva skjedde egentlig med deg?* Her kunne hun reflektert over hvordan fremstilling av få tykke karakterer, kan videreføre holdningen om at tykke kropper er av mindre verdi. Senere i samtalen får elevene spørsmål om hvordan Janne er blitt tegnet i boken, og Cecilie svarer: «Kanskje litt sånn feitere på en måte. Jeg vil ikke være frekk liksom, men litt feitere enn vanlig». Anna retter på Cecilies utsagn: «nei, ikke enn vanlig. Enn de andre». Anna identifiserer hvordan boken fremstiller de tykke som en minoritet, slik Buvik påpeker. Cecilie leser her mindre kritisk enn Anna, for hun tolker de andre karakteren som såkalte «vanlige», og reflekterer ikke over at dette er noe forfatter har skapt i teksten.

Elevenes holdning til slanking

Noe av kritikken til boken og min første bekymring til denne boken var at den skulle normalisere slanking for barn, eller trigge noen unge til å gjøre som Janne. Elevene fra utvalget mitt viser gjennom hele boken at de stiller seg kritiske til denne formen for slanking. De viser til kunnskap om hva som er den «sunneste» måten å gå ned i vekt på, som går ut på at kroppen trenger mat og at bevegelse er bedre enn å sulte seg. Dette kommer blant annet fram i en dialog mellom Dina og Cecilie:

Dina: Kanskje fordi hun liksom skipper lunsj, at hun ikke spiser

Cecilie: Men det er jo ikke smart

Dina: Nei

Cecilie: Du må heller bevege deg litt istedenfor å ikke spise

Jeg kobler denne analysen til kategori 1 på grunn av elevenes evne til å lese med teksten. Leser man ikke leser med teksten kan man sitte igjen med en oppfatning om at slanking er bra for å få venner. Elevene mener slanking er bra, men at det er feil framgangsmåte. Dette er en kritikk som ligger i teksten. Elevene kunne imidlertid lest teksten med mer motstand her ved å koble den til slutten og reflektert over hvordan slutten kan fremme en holdning som viser til at slanking løser ulike problemer og gjør deg lykkelig.

Kommentarer mot Jannes kropp

Elevene uttrykker at menneskene rundt Janne kommenterer kroppen hennes, som gjør at hun blir lei seg. Et eksempel de viser til er når læreren setter Janne mellom to bråkmakere, og sier: «Nå ble det litt AVSTAND mellom dere.» (Jordahl, 2020, oppslag 7).



Figur 10- AVSTAND

Som utdraget fra samtalen viser mestrer de å identifisere en indirekte kommentar, og i tillegg ser de en sammenheng mellom handlinger og meninger som ikke blir uttrykt i verbalteksten, -

for eksempel at læreren til Janne synes at hun er tykk, da dette ikke blir sagt direkte av læreren.

Lærer: Hvorfor tror vi at læreren satt akkurat hun imellom guttene? Tror dere Janne tenkte på det?

Anna: Ja

Lærer: Hvordan da?

Anna: Hun ble jo lei seg, og når hun fikk høre den kommentaren så ble hun enda mer lei seg.

Bente: For kanskje hun tenkte at læreren satt hun mellom de to fordi hun ville liksom, hun tenkte på kommentarene fra gutten og tenkte at læreren tenkte det samme, og derfor satt læreren hun mellom

Lærer: At hun tenkte det samme som guttene?

Bente: Ja.

Foreldrene setter ved flere anledninger kroppen til Janne i fokus. Her er et eksempel fra da far spør Janne om å klippe plenen, før han legger til: «Flott! Du trenger jo å bevege deg.» (Jordahl, 2020, oppslag 12). Som Moen har påpekt, har spørsmålet en nøytral ladning før faren legger til kommentaren om å bevege seg (Moen, 2022, s. 38). Elevene kobler kommentaren opp mot vekten hennes:

Anna: Og faren sier sånn du trenger jo å bevege deg litt da

Bente: Og sånn skal du ha enda en porsjon

Lærer: Han sier det litt mer enn moren?

Anna: Ja han er frekk, han kommenterer på hvordan hun spiser

Et annet eksempel på kommentarer som elevene knyttet til kropp, er fra en middag hvor Janne kun pirker i maten:

Lærer: hva tror vi Janne føler når faren begynner å snakke med hun under middagen? Moren vil at hun skal ta en større porsjon, faren synes det er bra at hun skal ut en tur. “ flott at du går så mye, det er bra for kropp og sjel” hva tror vi Janne tenker da?

Cecilie: først så var det liksom helt greit, men så blandet han det inn. Og liksom

Lærer: hva var det han blandet inn?

Cecilie: at hun måtte miste mer vekt

Et annet sted i samtalen reflekterer elevene over hvorfor Janne har dårlig selvtillit, og her kobler elevene Jannes dårlige selvtillit opp mot alle kommentarene hun får tilknyttet kroppen sin:

Lærer: hvorfor tror vi den ble verre og verre da?

Anna: fordi foreldrene kommenterer jo og

Bente: hun føler seg litt usikker på en måte

Lærer: hvorfor tror du hun føler seg usikker?

Bente: fordi at liksom foreldrene er sånn du må bevege deg, og sånn og sånn. Så kommenterer bestemoren at hun ikke er slank. Også tenker hun at alle som sier dette er jo tynnere enn meg så kanskje jeg må bli sånn

I alle disse eksemplene mener jeg elevene leser med teksten, i og med at de ser hvordan kommentarene Janne mottar, påvirker henne negativt, noe jeg mener er en kritikk som ligger tydelig i boken.

Samfunnets fremstilling av idealkropp

I diskusjonen av bokens kritiske potensial la jeg frem forskjellige scener som pekte på hvordan samfunnet fremmer en idealkropp. Her skal jeg analysere om elevene ser hvordan fremstillingen av idealkroppen påvirker Janne, og på hvilke ulike måter. Den første samtaledelen jeg skal analysere, er knyttet til da Janne og Lene blir eksponert for pornobladet.



Figur 11- Pornobladene

Elevene beskriver damene i bladet slik: «Anna: de har veldig tynne (peker på midjen)». Bente kobler så damene opp mot samfunnets idealkropp: «Bente: de er jo litt som perf... litt sånn som det er i blader at sånn skal en kropp være liksom. Tynn og fin og sånn». Det er interessant at Bente her bruker ordene tynn og fin sammen, slik bestemoren gjorde i starten av boken, noe som gjorde at Janne fikk et nytt verdssystem. Selv om elevene ser bokens kritikk, gjentar de med andre ord likevel forestillinger om idealkroppen.

På spørsmål om hvorfor damene er tatt med i boken, bruker elevene førkunnskaper fra eget liv og identifiserer skjønnhetspresset fra samfunnet:

Bente: kanskje for å vise at liksom på sosiale medier og sånne ting, så skal man liksom være, så sier de at man skal være sånn

Anna: sånn standard

Bente: så sier de til folk hvordan man skal være og

Anna: hva som er fint og

Elevene ser altså hvordan boken kritiserer samfunnets holdning til en perfekt kropp. De kommenterer blant annet at damene fra pornobladene er tatt med i boken for å vise hvordan det faktisk kan være på sosiale medier. På spørsmål om hvordan dette kan ha påvirket Janne, svarer Cecilie: «hun tror sikkert at hun må være sånn, og liksom hun er ikke perfekt».



Figur 12- Speilbildet

I etterkant når Janne ser seg selv i speilet og bretter opp toppen for å ligne damene i bladet, ser hun seg selv som større enn hva hun faktisk er. Elevene tolker Jannes handling som et forsøk på å være mer som damene fra bladet, og at hennes syn på seg selv og kommentarene hun får mot kroppen sin er med på å skape dette synet. På spørsmål om hvorfor forfatteren har tegnet Janne større i speilet, tolker elevene speilbildet som et bilde på Jannes følelse:

Cecilie: kanskje fordi hun tenker at hun selv er sånn

Anna: at det er det hun føler kanskje

Dina: det er kanskje sånn hun ser på seg selv inne hodet hennes

Anna kobler deretter speilbildet til Janne opp mot spiseforstyrrelser: «Anna: er ikke det en sånn, finnes ikke det en sykdom? Det begynner på a». Sykdommen eleven tenker på, er trolig anoreksi. Bente forklarer hvordan Janne blir påvirket av sitt eget speilbilde: «Hun blir liksom sånn mørkere, det blir en sånn skygge med hun, og skyggen blir større». Her sikter Bente trolig til hvordan forfatteren bruker farger for å vise når Janne føler seg dårlig. Videre påpeker hun at skyggen bare blir større og større, noe som samsvarer med at Janne blir negativt påvirket i denne scenen.

Eksemplene fra samtalen ovenfor viser at elevene leser med boken, i den forstand at de identifiserer bokens kritikk av samfunnets kroppspress. De kobler også scenen opp mot spiseforstyrrelser, noe jeg mener forfatter legger opp til.

Et annet sted i boken hvor Janne møter på et kroppspress, er på kjøpesenteret. I den litterære analysen ble utstillingsdukkene tolket som et bilde på idealkroppen samfunnet fremmer. Elevene tolker også utstillingsdukkene likt:

Bente: fordi de er liksom alle veldig tynne, og da blir det liksom at det er sånn som blir sett på som vanlig, at man skal være tynn. At de klærne bare passer for de som er sånn

Anna: det er liksom forventningene

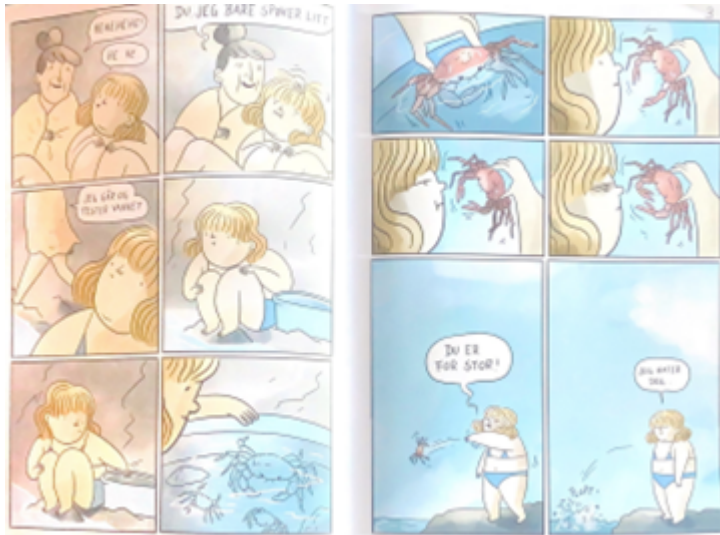


Figur 13- Utstillingsdukkene

Elevene beskriver utstillingsdukkene som forventninger, og Cecilie mener Janne blir ukomfortabel fordi hun ser mye større ut enn utstillingsdukkene. Cecilie viser til at Janne er blitt påvirket av utstillingsdukkene og påpeker videre at hun mener Janne blir usikker, fordi hun tror det vanligvis ikke er litt større mennesker som kjøper slike truser eller klær. Elevenes kommentarer kan tyde på at er klar over kroppspresset i samfunnet, og her mener jeg elevene også leser med teksten. De reflekterer generelt om hvordan Janne føler seg usikker fordi større mennesker vanligvis ikke kjøper slike truser Her kan elevene også ha hatt reklameplakatene fra kjøpesenteret med i tolkningen, uten å nevne de spesifikt i samtalen.

Elevene leser mot teksten

Den første samtalen med elevene handlet om de første oppslagene i boken, hvor Janne er på stranden med familien sin. Elevene synes kommentaren fra bestemoren er slem, og tolker Jannes reaksjon på den som lei seg og sint. På spørsmål om hvorfor kommentaren fra bestemoren var slem, svarer Cecilie blant annet at: «hun sier at familien er jo mye tynnere enn henne, slankere.». Forklaringene fra elevene går ikke dypere inn på hvorfor det er slem å påpeke at andre er tynnere og slankere. Dette kan tolkes i den retning at elevene er klar over skjønnhetsidealet, og at det er negative holdninger/stigma i samfunnet knyttet til ordet «feit». Derfor er kommentaren fra bestemor slem. På spørsmål om hvorfor elevene tror Janne føler seg sint og lei seg, kobler Anna inn krabbene. Hun sammenligner Janne og familien med krabbene.



Figur 14- Nytt verdisyn

At krabben Janne kaster i sjøen, kan ifølge Anna være et symbol på Janne: «jeg tror ikke hun ble sånn veldig sint på krabben, men kanskje hun trodde at krabben, at hun liksom følte at krabben var hun». Dina utdyper sammenhengen mellom krabbene og Janne: «kanskje hun tenker at hun kaster seg selv i sjøen på en måte, at hun vil få seg selv vekk». Videre reflekterer Bente over hvorfor den store krabben blir kastet i sjøen av Janne: «eller at hun tror det liksom er dumt å være større på en måte enn de andre». Når det gjelder hvorfor Janne tenker det er dumt å være større kobler Anna inn kommentaren til bestemoren om at Janne er større enn de andre i familien.

Selv om elevene i denne sammenhengen leser med teksten i den forstand at de er på linje med tekstnormen, kan man argumentere for at elevene leser boken kritisk, og da ved å lese mot teksten. Begrunnelsen min bærer preg av at det er såpass tidlig i teksten, at verdiene og holdningene som teksten fremmer, ikke er kommet fram enda. Boken kunne potensielt ha fortsatt med at bestemorens kommentar var rett og noe Janne burde høre på. Elevene er imidlertid tydelig på hvilke verdier de selv står for, de tolker kommentaren til bestemoren som noe negativt, selv om bestemoren ikke direkte legger den frem som noe negativt.

Samtalen knyttet til denne delen viser også fram andre sider. At elevene tolker bestemorens ord slik de gjør, kan vise at elevene er bevisst på hvordan språket henger sammen med makt.

Med det mener jeg at noen ord kan ha mer makt enn andre, og dermed ha større konsekvenser når man setter de sammen. De mestrer også å lese mellom linjene, blant annet ved at de tolker humøret og ansiktsuttrykket til Janne og ved at de kommenterer at Janne kaster seg selv vekk, når hun kaster vekk den største krabben. Elevene viser her at de oppfatter at Janne har fått ett nytt verdisystem.

Elevene leser mot teksten, men på en mindre fruktbar måte

Over har jeg vist at elevene ser kritikken som ligger i teksten, og et tilløp til at de leser mot teksten. I det videre vil jeg vise steder hvor elevene leser mot teksten, men på en mindre fruktbar måte.

Passiv lesing av mor

I samtalen tolker elevene faren til Janne som mer negativ og streng enn moren. Foreldrene til Janne kommuniserer ulikt, som jeg pekte på i den litterære analysen, dette støtter elevene:

Lærer: Tenker dere det er forskjell på hvordan moren og faren snakker med Janne?

Dina: Faren er litt mer slemmere mot hun

Lærer: Hvordan da?

Dina: Jeg vet ikke, han sier sånne ting.

Cecilie: Negativt liksom

Dina: Ja han sier negative ting, mens moren prøver å være snill mot Janne. Faren sier sånne ting liksom at hun spiser for mye og at hun burde gå ned i vekt, mens moren sier det på en litt mer sånn snillere måte.

Selv om elevene tolker at både far og mor mener at Janne bør slanke seg, er de mye mer negativ til far enn til mor. En grunn til det kan være at far uttrykker denne meningen klarerer enn mor gjennom boken. I den litterære analysen konkluderte jeg med at foreldrene hadde ulik måte å kommunisere på, noe som elevene også ser. Det de derimot ikke reflekterer over i

dette stadiet, er hvordan holdningene til mor og far fortsatt er like skadelig. Mor burde med andre ord leses like kritisk som far.

Det er interessant hvor uvillige elevene er til å kritisere mor. Hver gang moren til Janne er med på å være negativ mot kroppen til Janne, bruker elevene “foreldrene” istedenfor «moren»:

Lærer: så finner moren alle matpakken og sier: du har blitt så tynn. Ja men er ikke det bra da? Det var jo det dere ville. Så sier moren nei, eller. Hvorfor sier moren det?

Anna: fordi det var jo kanskje det foreldrene ville i begynnelsen

Etter belønningssystemet er ferdig, fortsetter Janne med sine slankende rutiner. Et eksempel er at hun ikke spise matpakken sin. Mor finner mange gamle matpakker i ryggsekken til Janne og uttrykker sin bekymring for henne: «du har blitt så tynn» «Jammen, er ikke det bra da? Det var jo det dere ville!», « Nei! Eller..» (Jordahl, 2020, oppslag 82).



Figur 15- Mor finner matpakkene

Elevenes mening om mors kommentar «Nei! Eller...» er at det var det foreldrene ville i starten, nemlig at hun skulle gå ned i vekt. Elevene mestrer å forestille seg hva mor egentlig mener med å si «eller». Det er interessant at elevene bytter om, fra å snakke om mor, til å

bruke foreldrene når de beskriver at også mor egentlig ønsket av Janne skulle gå ned i vekt. De kobler også raskt inn far i denne scenen hvor far ikke er illustrert eller nevnt.

De er altså ikke like villig til å tolke morens handlinger negativt. Elevene tolker farens handlinger og holdninger mot Janne som negativ, selv om morens mening/holdning til Jannes kropp i utgangspunktet er lik som farens, om enn «snillere» i fremtoningen. Utdraget fra samtalen nedenfor viser hva elevene synes om far, og hva de synes om mor:

Lærer: ja at det blir litt forvirrende for Janne. Hva synes vi egentlig om han faren?

Anna: vi liker han ikke

Lærer: hvorfor ikke?

Anna: fordi han er slem

Bente: han sier slemme kommentarer

Cecilie: han er alltid negativ

Anna: det er bodyshaming til barnet sitt

Cecilie: negativt

[...]

Lærer: nå har vi sett litt mer av moren til Janne i boken, hva er det som kjennetegner hun?

Kan vi si noe om hva som kjennetegner moren til Janne?

Cecilie: veldig omtensksom og snill

Dina: ja snill

Anna: hun prøver å tenke på Janne sine følelser.

Her ser man en stor kontrast på hvordan elevene ser på foreldrene. Mor blir ofte beskrevet som bekymret, men faren aldri blir beskrevet som det av elevene. Det interessante med dette og handlingen i boken er at det er moren som gjennomfører slankeordningen med Janne. Vi går ut ifra at dette er noe mor og far er blitt enige om, men vi vet ikke sikkert hvem som hadde ideen om slankeordningen. Far blir altså oppfattet som den slemme fordi han er mer

direkte og viser mindre følelser gjennom ansiktsuttrykket, selv om mor og far står for de samme meningene gjennom boken.

For å oppsummere elevenes lesning av foreldrene så vil jeg kobler denne delen av analysen til kategori 1 på grunn av elevenes passive lesning av mor sine holdninger. Hvorfor de gjør dette, kan det være flere årsaker til. Boken legger kanskje opp til at man skal ha en mer negativ holdning til far, elevene kan også selv ha et bedre forhold til sin mor enn far, noe de muligens overfører til teksten. Jeg mener imidlertid at boken vil at vi skal lese moren kritisk. Boken viser fram at kroppspress kommer i mange forskjellige former: som en spøk (bestemora), autoritært (som faren), eller velmenende (som moren) – men alle tre former er like skadelige. Men som samtalen viser, er ikke elevene villige til å kritisere moren, og derfor mener jeg at elevene leser mot boka, men på en mindre fruktbar måte.

Jannes forhold til mat er et åpent tolkningsmoment. Denne åpne plassen er mindre åpenbar, og som jeg har vist flere steder i samtaleanalysen, tolker ikke elevene Jannes stereotypiske forhold til mat. På spørsmål om hvordan Janne spiser, forklarer elevene at Janne spiser normalt. Her kan jeg argumentere for at elevene leser mot teksten på en mindre fruktbar måte, forfatter viser tydelig forskjell på spisevanene til Janne i forhold til de andre karakterene. Her burde de lest med teksten og stilt seg kritisk til hvordan Janne som tykk spiser mye mer enn de andre karakterene.

Elevene leser med teksten der de med fordel kunne lest kritisk

I denne delen vil jeg fokusere på hvordan Janne er fremstilt i forhold til mat, og hvordan den store kroppen blir fremstilt som et problem. Jeg vil også ta for meg slutten av boken, før jeg til slutt ser på om elevene identifiserer maktrelasjoner i forhold til aldersforskjeller.

Stereotypiske trekk ved Janne

Som jeg viste til i den litterære analysen la Buvik frem en etablert fordom mot tykke mennesker, som går ut på at de mister kontrollen i møte med mat (Buvik, 2022, s. 34).

Elevene kommenterer ikke at Janne ofte blir fremstilt som fråtsende over maten i starten av boken, for eksempel når hun spiser Honnikorn, middag eller skoleboller.



Figur 16- Honnikorn



Figur 17- Boller i busken

Dette er et stereotypisk trekk forfatter har tillagt Janne for å gjøre hennes trekk tydeligere. Holdningen om at tykke mennesker fråtses i mat, kommer fra samfunnet, og blir videre kommunisert i teksten.

Det finnes muligheter i samtalen for å kommentere hvordan Jordahl har brukt skolebollene til å løfte fram en stereotypi om at tjukke mennesker fråtses i mat. På spørsmål om hvorfor bare Janne spiser skoleboller i boken, svarer Anna: «men kanskje hun føler seg ensom». På splashsiden hvor Janne faller ned i intet med skoleboller dettende ned mot henne, ble siden i den litterære analysen knyttet til Jannes manglende kontroll ovenfor skoleboller og mat generelt. Elevene kobler ikke splashsiden eller Jannes spising av boller, til fråtsing av mat eller manglende kontroll, men de kobler den opp mot hvorfor Janne spiser skoleboller. På spørsmål om hvorfor alle skolebollene detter over Janne, svarer Anna: «Kanskje hun blir glad når hun spiser». Dette samsvarer med det som ble belyst i den litterære analysen, der både Buvik og Moen kobler skolebollens funksjon opp mot trøstespising.

Et annet eksempel hvor elevene leser med teksten og ikke ser hvordan den repeterer stereotypier som finnes i samfunnet, er Jannes gnissesår mellom lårene. Dette er et stereotypisk trekk jeg gir elevene mulighet til å samtale om. De beskriver at gnisselår er normalt for alle, men de stiller ikke spørsmål ved hvorfor Janne er den eneste med gnissesår:

Lærer: er det normalt å få sånn gnagsår mellom beina?

Anna + Bente + Dina: ja

Anna: man kan få det

Bente: ja, jeg har fått det



Figur 18- Gnissesår

Elevene beskriver at Janne får gnissesår mellom beina på vei til skolen, men knytter ikke dette opp mot Jannes vekt, eller reflekterer over hvorfor hun er den eneste med gnissesår. Elevene er ganske enig i at slike gnissesår er helt normalt, noe som alle kan få. Både Anna og Bente forteller om episoder hvor de selv har fått slike sår. En stereotypisk holdning fra vårt samfunn er at slike sår kommer hos de personene med tykke eller store lår. Sannheten er derimot mer i retningen som elevene beskriver, de aller fleste kan få slike sår, uansett størrelse. En mulig forklaring på hvorfor elevene ikke er kritisk her kan være at de ikke har fått med seg denne stereotypiske holdningen. En annen begrunnelse er at de er reflektert nok til å skape seg sin egen holdning med bakgrunn i egne opplevelser; altså de har selv fått gnissesår, uten at de selv er overvektige eller tykke. Elevene kunne likevel reflektert over hvordan dette er med på å fremstille funksjonen til Jannes kropp som et problem, og dermed videre kommunisere stereotypien om at tykke mennesker har nedsatt livskvalitet. Her misser

de altså en mulighet til å være kritisk. I et av oppslagene mot slutten av boken sitter Janne på en benk og ser på bien og blomsten. I dette oppslaget sitter hun med hendene på innsiden av lårene. Min tanke er at Janne holder seg der for å vise et poeng med gnisselårene som nå er borte. Ved å ikke lese disse stereotypiske trekkene kritisk, vil teksten fungere som en videreføring av holdningene fra samfunnet.

Buvik og Moen påpekte i den litterære analysen at oppslaget hvor Janne klipper plenene, er med på å fremstille funksjonen til kroppen hennes som et problem. Her kommenterer ikke elevene at Janne virker veldig sliten, men Cecilie er mer opptatt av å tolke mors tanker: «Jeg tror hun synes litt synd på henne». Videre fokuserer elevene på at mor synes synd på Janne på grunn av farens negative stikk mot kroppen til hennes under middagen. Her kunne de som sagt stilt seg kritisk til hvorfor mor ser bekymret ut for at Janne blir sliten av å klippe plenen, siden det kan være fysisk anstrengende for de fleste. Det er dog ikke skrevet i stein at det er dette Jordahl vil vi skal tolke, så det kan være mor ser bekymret ut, fordi hun faktisk er bekymret for hvordan Janne tar kommentaren fra faren, slik elevene beskriver. Men som jeg har påpekt tidligere i samtaleanalysen, vil ikke elevene lese mor like kritisk som far, noe jeg tror har farget denne tolkningen.

Et annet sted hvor elevene kunne reflektert over hvordan Jordahl fremstiller funksjonen til Jannes kropp som et problem, er i gymtimen der Janne er den eneste som svetter. Dette er en scene elevene ikke kommenterer, de får heller ikke direkte spørsmål knyttet til hvordan Janne er fremstilt i forhold til de andre.

Slutten

Elevene synes boken hadde en bra slutt, og begrunnelsen for dette er at Janne ble glad til slutt. Anna forklarer hvordan problemet Janne hadde i starten av boken har forsvunnet mot slutten:

Anna: Det er vanskelig å forklare. På grunn av at først så fikk hun sånn, jeg vet ikke om hun hadde spiseforstyrrelser før, men hun fikk noe sånn som det. Også ble hun kvitt det, og nå aksepterer hun liksom seg selv og kroppen sin.

Elevene mener at Janne gjennom boken har utviklet en spiseforstyrrelse, som hun på slutten blir kvitt. Dermed ender det ifølge dem godt. Samtalen med foreldrene i slutten blir trukket fram som en årsak til hvorfor de mener Janne har det bedre:

Bente: fordi liksom hun vet at hun liksom hun er ikke, eller hun er ikke, hun på en måte, folk liker hun sånn som hun er

Anna: og foreldrene

Bente: at hun ikke trenger å forandre seg på en måte

Lærer: hvordan skjedde dette da? Hvordan fant hun ut av dette?

Bente: når foreldrene sa at hun var veldig fin og sånn

Som jeg påpekte i den litterære analysen har denne scenen kritisk potensial ved at den legger opp til å reflektere over at dette var løsningen foreldrene skulle gitt Janne fra starten av. Elevene reflekterer imidlertid ikke over dette. En slik refleksjon kunne de også begrunnet med Jannes reaksjon på den positive kommentaren fra moren til Brage tidligere i boken, men denne scenen blir ikke nevnt i samtalen.

Videre i samtalen diskuterte elevene hvordan Janne fikk seg venner i slutten. Anna påpeker at Janne mot slutten av boken plutselig har mot til å si hei til de andre jentene i klassen fordi hun har fått bedre selvtillit. Bente nevner også Brage som en faktor for den økte selvtilliten til Janne. Elevene trekker videre inn det faktumet at hun har endret kroppen sin som en faktor for økt selvtillit: «Anna: Hun har blitt tynn, tynnere, kanskje hun føler. Bente: At hun er litt mer lik de andre på en måte». På spørsmål om hvorfor de tror Janne får seg venner mot slutten, peker de på at jentene endelig innser at Renate var slem. De tror ikke det har noe med hvordan Janne ser ut. Elevene mener altså at Janne har fått økt selvtillit av å få bekreftelser fra foreldrene om at de er glade i henne, en bekreftelse fra Brage at han vil være vennen hennes, samt økt selvtillit fra den nye kroppen hennes. Det at Janne har blitt tynnere, mener elevene kun har hatt påvirkning på Jannes selvfølelse. De ser det ikke som en årsak til at Janne får seg venner. Elevene ser ikke alt av kritikken som boken har fått i forbindelse med

slutten, der flere har kritisert boken for å fremstille slanking som en løsning for å få seg venner. Og hvordan det kan være uheldig at Janne først får seg venner når hun er slank.

I den litterære analysen ble skolebollen Janne spiste i avslutningen, trukket frem som et tegn på endring. Elevene trekker skolebollen frem som en slags åpenbaring og aksept for Janne:

Bente: hun tenker kanskje sånn at kanskje det ikke var så dumt. At hun kanskje ikke trengte å slutte på en måte, eller, at alle de andre spiser jo også sånne boller.

Anna: jeg tror hun aksepterte seg selv

Dette viser at også elevene ser på skolebollens funksjon i avslutningen som et tegn på endring, og som en bekreftelse på at Janne nå har det bedre.

Elevene er fornøyde med avslutningen på grunn av at Janne virker til å ha det bedre med seg selv. Det er riktignok ingenting som tyder på at Janne ikke har fått det bedre i slutten av boken, men elevene reflekterer ikke over hvordan slutten på boken kan påvirke andre barn og unge som blir mobbet og som ikke har venner, på en uheldig måte. Som jeg la frem i innledningen, frykter Anne Cathrine Straume (2020) at boken kan få slike barn, til å slanke seg og kanskje få en spiseforstyrrelse, siden boken kan få dem til å tro at det vil løse slike problemer. Elevene kritiserer ikke boken på dette punktet, snarere tvert imot. Bente mener at folk liker Janne som hun er, mot slutten av boken. Denne kommentaren er med på å viderefremme det som bokens slutt har fått kritikk for, nemlig å promotere slanking som en løsning på å bli bedre likt. I samtalen er det heller ingen refleksjoner rundt hvordan sykdommen elevene mener Janne har, plutselig virker til å være borte. Spesielt slutten har potensial til å stille kritiske spørsmål, noe jeg mener elevene burde gjort i større grad.

Ideelt sett burde elevene med andre ord vendt bokens kritisk blikk mot boken selv, men det gjør de ikke. Når det er sagt, tolker de likevel boken på en annen måte enn hva kritikerne fryktet. De leser ikke slutten kritisk, men de er klare på at metoden for å gå ned i vekt er usunn, og de er også kritiske til de i boken som kommenterer kroppen til Janne. Dermed viser

det at boken ikke har den påvirkningen som kritikere har fryktet til tross for at de ikke leser slutten kritisk.

Maktrelasjon alder

I den litterære analysen pekte jeg på en maktrelasjon som oppstår mellom barn og voksen, dette maktforholdet identifiserer ikke elevene. Dette kunne de påpekt i scenen på stranden med bestemoren, eller i scenen hvor mor foreslår til Janne at hun kan slanke seg.

Oppsummering samtaleanalyse kategori 1

Som samtaleanalysen knyttet til kategori 1 viser, leser elevene i stor grad *med* teksten. De ser tekstens kritikk av samfunnet, og de ser tekstens kritikk av foreldrene og andre karakterers holdning og handlinger. Elevene ser også kritisk på foreldrenes slankemetode, og de uttrykker tydelig at de mener dette er feil metode. Alt det de ser, viser at de er kompetente lesere, fordi det krever at de ser sammenhenger mellom tekst og bilde, og det krever at de fyller tomrom i teksten. Dette viser også en del av utfordringene med analysekategoriene, de flyter over hverandre. Når elevene viser at de leser med teksten og er kompetente lesere, viser de også det jeg har lagt vekt på i kategori 3 som handler om elevenes tolkning.

Et sted i boken hvor elevene er mindre villig til å gå med på tekstens kritikk, er når det gjelder moren til Janne. Etter min mening legger boken opp til at leseren skal ha en mildere holdning til mor, men de viser seg likevel uvillige til å være kritiske til mor. På en måte kan man kalle dette at elevene leser teksten med en viss motstand, fordi de ikke går med på tekstens premisser. Jeg skulle dog ønske at elevene hadde sett tydeligere at både mor og far har like holdninger til Janne, men at fremtoningen deres er ulik. Elevene kunne reflektert mer over hvordan forskjellen mellom mor og far kan fremstå, men at holdningene som ligger bak hos dem begge, er lik.

Før lesing med elevene var det spesielle steder i boken jeg hadde sett meg ut, nemlig steder som legger opp til at elevene kan lese med motstand. Slutten av boken er et eksempel på et sted hvor boken spesielt legger opp til lesing *mot* teksten. Her skulle jeg gjerne sett at elevene

leste med mer motstand. Jeg savner mer refleksjon og spørsmål rundt den tilsynelatende lykkelige slutten. Elevene viste i analysen at de koblet hendelsene og adferden til Janne opp mot sykdom og spiseforstyrrelser, og dermed kunne man også forventet at elevene hadde kunnskap om at slike sykdommer ikke går over på et blunk, slik slutten kan antyde. Elevene forteller at Janne får det bedre med seg selv etter at foreldrene viser henne mer kjærlighet, og at det er sånn hun får nok selvtillit til å få seg venner. De er tydelige på at de mener at Jannes nye kroppsfasong ikke har sammenheng med at Janne fikk seg nye venner, eller at foreldrene viser henne kjærlighet. Her kunne elevene vært mer kritiske til at det var foreldrene som fikk henne til å slanke seg, for å så fortelle henne at hun var fin nok, etter hun allerede var blitt tynn. Det vil si at maktrelasjonen mellom ordene tynn og fin blir videreført ubevisst av elevene. Janne får ingen kommentarer på at hun er fin når hun er tykk, men det får hun når hun er blitt tynn, og dette skulle jeg ønske elevene hadde reflektert over. Jeg sitter likevel ikke igjen med et inntrykk av at elevene mener slutten viser at slanking gjør deg lykkelig, som noen kritikere fryktet. Mitt inntrykk er at slutten på boken gjør at elevene sitter igjen med en tanke om at det er kjærlighet og godkjennelse fra andre som fører til en lykkelig slutt for Janne.

4.2 Kategori 2: Skjønnlitteraturens egenart

I denne kategorien undersøker jeg som sagt om elevene leser litteraturen kritisk i den forstand at de viser at de vet at det er skjønnlitteratur de forholder seg til. Denne kategorien legger spesielt vekt på kritisk lesing knyttet til form. Eksempler på betingelser jeg ser etter i denne kategorien er følgende: Forholder elevene seg til teksten som fiktiv, ved at den har en estetisk form, bygger de og endrer forestillinger, oppdager de at teksten springer ut fra en sosiokulturell og historisk kontekst, og ser de at teksten går i dialog med samfunnet?

4.2.1 Bokens potensial for kritisk lesing

I denne delen av oppgaven skal jeg analysere bokens potensial for kritisk lesing innenfor kategori 2. Denne kategorien skal se på hvordan elevene kan forholder seg til teksten som skjønnlitteratur og tar utgangspunkt i skjønnlitteraturens særegenhet, samtidig som teksten har koblingen til samfunnet.

Skjønnlitteraturens særegenhet og tekst som springer ut fra en sosiokulturell og historisk kontekst

For at teksten skal gi full mening må leseren ta hensyn til den estetiske formen, som er særegent for skjønnlitteratur. Leseren må forholde seg til at teksten er fiktiv, samtidig være villig til å gå inn i den fiktive verden (Skjelbred & Bjørkvold, 2021, s. 62). I denne delen ønsker jeg å undersøke om elevene leser teksten som en fiktiv tekst, altså at de forstår at Janne er fiksjon. Det er også relevant å undersøke om elevene klarer å skille hva som er imaginært og fiktivt innenfor selve teksten.

Et eksempel fra boken hvor man må forholde seg til teksten som fiktiv for at den skal fungere, er denne skyggen eller monsteret som følger Janne. Når vi lever oss inn i den fiktive verdenen i denne boken, tolker jeg skyggen som Jannes vonde tanker. Buvik peker på hvordan skyggens snakkebobler har ujevne streker, som gir assosiasjoner til en hviskende stemme og forsterker at den er imaginær (Buvik, 2022, s. 38). Skyggen bruker også «vi», som gir oss en pekepinn på at dette er noe som foregår oppi hodet til Janne. Skyggen er imaginær i virkeligheten som er beskrevet i boken, dette er noe elevene burde kunne se.

Et eksempel hvor boken bruker den estetiske formen for å forsterke troverdigheten, er den intertekstuelle referansen med pornobladet. Moen påpeker i sin analyse at bruken av et allerede etablert magasin, er med på å forsterke troverdigheten av at denne fremstillingen av kroppen skjer på ekte (Moen, 2022, s. 51). Dette er ett av flere eksempler hvor teksten kan kobles til virkelighet. At Jordahl bruker et faktisk pornoblad, er noe som legger opp til tenkning om at det er sammenheng mellom den fiktive teksten og virkeligheten. Andre virkelighetsreferanser fra boken er: Kroneispapiret, Hello-Kitty, Honni-korn, Linkin park plakat, nintendo spill som også finnes i virkeligheten og lignende. I denne kategorien blir det spennende å undersøke hvordan elevene forholder til spillet mellom det fiktive og faktiske. Bruker de det til å se sammenhenger mellom fiksjon og virkelighet, eller vil de reflekterer over sammenhengen mellom fiksjon og virkelighet på en annen måte? Eller kobler de ikke sammen fiksjon og virkelighet i det hele tatt?

Skjønnlitteraturens særpreg handler også om at tekstene springer ut fra en sosiokulturell og historisk kontekst, som Samoilo (2022) påpekte i teoridelen. Elevene kan altså lese boken kritisk ved å reflektere over hvordan deler av teksten springer ut fra sosiokulturelle og historiske kontekster. Identifiserer elevene dette, kan det etter min mening være lettere for dem å reflektere over - og utfordre rådende normer i samfunnet. Temaene i boken legger spesielt opp til dette, for eksempel psykisk helse, kropp og selvbilde, utenforskap. Som analysen tok opp i kategori 1 fremhever boken en del negative stereotyper eller negative stigma rundt det å være tjukk, noe som kan brukes til kritisk refleksjon om konsekvens og gyldighet. Boken viser også hvordan samfunnet har forventninger til hvordan en fin kropp skal se ut. Dette kommer frem gjennom kommentarer, bruken av ordene flott og slank sammen, fremmer en holdning om at du må være slank for å være flott. Det kommer også frem gjennom scenen med pornobladet, reklamen og utstillingen på kjøpesenteret.

Forventningene til kropp springer nok ut fra konteksten forfatteren er oppvokst i, når dette blir formidlet på en ukritisk måte i litteraturen, kan det være med på å gjøre holdningene sterke. Scenen i garderoben hvor jentene i klassen påpeker for Janne at hun er den eneste uten stringtruse, og at det er ekkelt med trusekant (Jordahl, 2020, Oppslag 48), viser også et eksempel på at litteraturen springer ut fra en sosiokulturell kontekst. Moen trekker også frem denne scenen som et eksempel på hvordan kroppspresset i samfunnet har påvirket jentene i klassen, som samtidig fører til at Janne føler seg dårlig (Moen, 2022, s. 52). Buvik tolker skyggen eller monstret til Janne som et bilde på hennes anstrengte forhold til mat og til hennes fettfobi, som hun videre påpeker kommer som en følge av forventninger og normer i samfunnet (Buvik, 2022, s. 38).

Multimodal tekst

I en grafisk roman er det viktig å lese alle modalitetene for å få tekstens fulle betydning. I boken er det mye som kommer frem gjennom andre modaliteter enn verbalspråket, noen elementer kommer tydeligere frem enn andre. At Janne får en spiseforstyrrelse kommer etter min mening ganske tydelig frem gjennom ulike modaliteter, hun spiser ikke maten sin, speilbildet hennes stemmer ikke overens med virkeligheten, hun klarer ikke å stoppe å skrive ned vekten sin, og hun har vonde tanker om seg selv som kommer frem gjennom skyggen. Jannes vekt nedgang vises på ulike måter gjennom boken: vi kan se at kroppsfasongen hennes

endrer seg, vi kan se at hun stadig skriver i vektneidgangsboken hennes og en bunke med pengesedler sier oss at hun har gått mye ned i vekt. Det at Janne fremstilles som mer besatt av mat enn de andre karakterene kommer imidlertid ikke like tydelig frem, her må man virkelig gå inn i modalitetene, spesielt bildene. Buvik viser til flere scener hvor Janne framstår som mer opptatt av mat, et eksempel er når Janne er hos venninnen Lene. Forskjellen i ansiktsuttrykket når faren til Lene roper at: «Pizzaen er her!!», Janne blir kjempeglad og Lene ser mer overrasket ut (Buvik, 2022, s. 37). Buvik peker også på en middagsscene hvor mor, far og bror lukker øynene hver gang de fører mat inn i munnen, mens Janne kikker ned i tallerkenen og kun pirker i den (Buvik, 2022, s. 37).

For å oppsummere bokens potensial for kritisk lesing innenfor kategori 2, får den frem hvordan litteraturen kan springe ut fra sosiokulturell kontekst, samt hvordan litteraturen igjen kan påvirke samfunnet. Elevene må være villig til å gå inn i tekstens fiktive virkelighet, da kan de oppdage hvordan teksten kommuniserer, for eksempel virkningen av skyggen til Janne. Det er også viktig at elevene leser alle modalitetene, ikke bare verbaltekst, for at teksten skal gi mening. Elevene må og identifisere hva som er imaginært innenfor selve teksten, og reflektere over samspillet teksten inneholder mellom fiksjon og virkelighet.

4.2.2 Samtaleanalyse

Skyggen til Janne

Skyggen er et sentralt moment som blir mer og mer fremtredende utover i boken. Her er det som den litterære analysen påpeker, relevant å undersøke om elevene forholder seg til den som en imaginær skapning i den fiktive virkeligheten boken fremstiller. Bente tolker skyggen som et bilde på Jannes negative tanker: «Det er akkurat som den er de slemme tankene, eller dumme tanker hun har, eller kommentarene hun har fått, som bygger seg på, og blir større og større, og at skyggen er blitt større». Jeg mener at Bentes tolkning viser at hun forstår skyggen som en imaginær skapning i den virkeligheten boken fremstiller. Videre beskriver Cecilie og Bente skyggens utvikling og tilstedeværelse i utover i boken: «Cecilie: Jeg tror det ble verre etter hvert som hun skulle miste vekten. Bente: Og hun får sånn flere og flere kommentarer». Elevene har ingen kommentarer som tyder på at skyggen er noe alle karakterene i boken ser eller opplever, kun Janne. Dette støtter påstanden om at de ser skyggen som en imaginær skapning.

Spillet mellom virkelighet og fiktivt i teksten

Tekstens mange intervisuelle referanser viste jeg som et eksempel på hvordan boken bruker den estetiske formen for å forsterke tekstens troverdighet. Elevene nevner ikke pornobladet som en intervisuell referanse, som er forklarende nok. Elevene uttrykker ikke for meg at de ser koblinger i de intervisuelle elementene, men det er heller ikke noe de ble direkte spurt om i samtalen. I en av scenen snakker jentene i klassen om «Miss sixty» bukser, som også er en intervisuell referanse. Her stilte elevene spørsmål til hva «Miss sixty» var for noe, hvor jeg forklarte at det var et populært jeansmerke. Alderen til elevene kan være en av årsakene til at de ikke identifiserer en del disse referansene, da mange av dem er 1990-tallsreferanser. Det er altså ikke nåtiden for elevene, men en tid de ikke kjenner til. Enkelte referanser som «krone-is» burde elevene vite om, Zelda er imidlertid også et spill som fortsatt er populært, og en referanse de kanskje kunne reflektert mer eksplisitt over forholdet mellom boken og virkeligheten. Men som sagt så kan elevene ha observert de intervisuelle referansene, uten at det kom frem i samtalen.

Hvordan teksten springer ut fra en sosiokulturell kontekst

Her skal jeg undersøke om elevene identifiserer at deler av teksten kan springe ut fra sosiokulturelle og historiske kontekster. Som sagt tidligere i analysen, så identifiserte ikke elevene de stereotypiske trekkene ved Janne i forhold til vekt, kroppens funksjon og mat. Boken kritiserer blant annet hvordan samfunnet skaper et kroppspress og en ideal for hvordan en perfekt kropp skal se ut. Det er ulike scener i boken som viser eksempler på dette og hvordan det kan påvirke andre. Et slikt eksempel som elevene ser, er møte med pornobladene. Elevene ser at møte med pornobladet endrer Jannes syn på seg selv i negativ retning. Elevene har og tidligere i analysen vist at de ser hvordan Janne blir omringet av slanke kropper, og hvordan hun får negative kommentarer rundt sin egen kropp, om at den ikke er slank. De viste i denne sammenhengen også til at blader og sosiale medier vi selv omgir oss med i det daglige, viser oss hvordan en perfekt eller standard kropp skal se ut. Her viser elevene etter min mening at de kan reflektere over hvordan deler av teksten springer ut fra sosiokulturelle og historiske kontekster.

Lese alle modalitetene

I denne delen skal jeg undersøke hvordan elevene forholder seg til alle modalitetene teksten bruker for å formidle en handling. Boken er multimodal som gjør at elevene også må lese for eksempel ansiktsuttrykk for å få frem tekstens fulle mening. Spesielt bildene i boken gir elevene mulighet til å lese «tomme plasser» i teksten, som er en del av kompetansen i begrepet kritisk lesing. Et eksempel på at elevene gjør dette, er at de tolker ansiktsuttrykkene til mor, som forteller elevene at hun er bekymret for Janne. Flere steder i teksten bruker elevene tolkning av ansiktsuttrykk for å tolke Jannes følelser og tanker, et eksempel er hva Janne føler når mor avslutter slanking: «Dina: Litt sånn redd».

Boken viser etter min mening gjennom ulike modaliteter at Janne har fått en spiseforstyrrelse. Elevene leser oppslaget med et urealistisk speilbilde, og kobler Janne opp mot spiseforstyrrelser. Dette gjør de også i scenene hvor Janne fortsetter å slanke seg, selv etter moren har sagt stopp. De kommenterer også tidligere i samtalen at Janne ikke spiser mat og at hun har vonde tanker om egen kropp, som kan tyde på at elevene har koblet sammen de ulike måtene teksten får fram spiseforstyrrelsen hos Janne.

Oppsummering samtaleanalyse kategori 2

Boken påpeker en tydelig uheldig kroppsdiskurs som også gjenspeiler samfunnet vårt, men man kan også si at boken legger opp til at man skal vende seg kritisk mot selve boken. Elevene identifiserer som sagt ikke enkelte stereotypiske trekk ved Janne som tydelig stammer fra samfunnet, men de kobler kroppspress Janne møter på opp mot skjønnhetsidealer fra sosiale medier, og hvordan dette kan påvirke negativt, som viser at elevene ofte ser hvordan uheldige kroppsdiskurser påvirker Janne. Elevene forholder seg til teksten som fiktiv ut fra mine tolkninger, og de snakker om skyggen som en imaginær skikkelse i den fiktive virkeligheten. Samtalen bar ikke preg av fokus mot skjønnlitteraturens form, som har vært utgangspunktet i denne kategorien, men elevene viser likevel at de leser flere modaliteter, for eksempel ansiktsuttrykk og farger.

Elevene gir ikke inntrykk på noe tidspunkt at de ikke leser teksten som skjønnlitteratur, selv om det ikke ble kommentert eksplisitt i samtalen. En grunn til at elevene ikke diskuterer skjønnlitteratur eller tekstens form mer eksplisitt, er trolig at spørsmålene som ble stilt, ikke var rettet inn mot disse sidene. Elevene viser likevel kompetanse på dette området, blant annet at de viser at de leser flere modaliteter som fargebruk og ansiktsuttrykk, at de kobler teksten til samfunnet ved å nevne kroppspress på sosiale medier, og de aldri omtaler teksten som om den var noe annet enn skjønnlitteratur.

4.3 Kategori 3: Tolkning av innhold

I denne kategorien undersøker jeg som sagt om elevene leser kritisk i den forstand at de klarer å tolke innholdet på en god måte. Denne kategorien legger spesielt vekt på kritisk lesing knyttet til innhold og litterære virkemidler. Faktorer jeg ser etter er om elevene ser sammenhenger mellom tekst og bilde, om de fyller tomrommene i teksten og er åpen for at teksten er flertydig og kompleks.

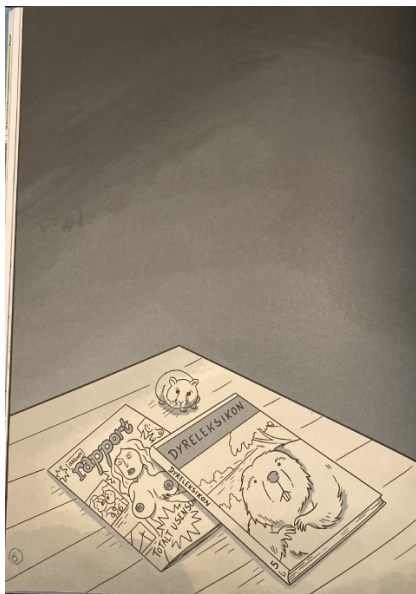
4.3.1 Bokens potensial for kritisk lesing

Når jeg skal undersøke bokens potensial for kritisk lesing i kategori 3, legger jeg vekt på steder i teksten som legger spesielt opp til tolkning, tomme plasser i teksten hvor elevenes erfaringer og førkunnskaper kan spille inn. Jeg ser også etter steder i teksten som formidler gjennom litterære virkemidler og steder som viser tekstens kompleksitet.

Tomme plasser i teksten

Tomme plasser i teksten er som nevnt i teoridelen, steder i teksten som legger til rette for tolkning. Ulland, Palm & Andreassen (2021) påpekte i teorien at leserens egne erfaringer og førkunnskaper vil spille inn i tolkningen av tomme plasser (Ulland, Palm & Andreassen, 2021, s. 211). Dette kan også vise til tekstens kompleksitet, da erfaringene til leserne kan være ulike, som kan føre til forskjellige tolkninger. Et eksempel på et tomrom i teksten som kan tolkes på ulike måter, og som inviterer leseren til å aktivere egne erfaringer er splashsidene. Dette er oppslag i boken uten noe verbaltekst.

Mot slutten av scenen der Janne og Lene blar i pornoblad, når de egentlig skulle jobbet med gnagerprosjektet, kommer det en splashside. Denne viser pornobladet sammen med dyreleksikonet og hamsteret (Jordahl, 2020, oppslag 19). Moen tolker denne splashsiden som Jannes store interesse for gnagere, en barnlig interesse som symboliserer at Janne fortsatt mentalt er i et barnestadium i livet (Moen, 2022, s. 50). Venninnen Lene deler derimot ikke denne interessen lengre, og fra denne scenen med pornobladene begynner vi å se at en del bekymringer som hører ungdomstiden til, begynner å ta del i Jannes liv (Moen, 2022, s. 51). Denne splashsiden kan tolkes som en bekreftelse for overgangstiden: barndom til ungdom, som jentene går gjennom (Moen, 2022, s. 51).



Figur 19- Splashside barn-ungdom

I oppslag 49 kommer det en ny splashside hvor Janne henger svevende i en Hello Kitty truse (Jordahl, 2020, oppslag 49). Moen (2022) viser til at dette kan være en intervisuell referanse til Ole Brumm som henger i ballongene. Hun tolker oppslaget som at Janne tror stringtrusen vil få henne til å sveve, og hjelpe henne med å komme inn i vennegjengen (Moen, 2022, s. 52). Videre påpeker hun Ole Brum som i likhet med Janne, ikke kan sveve i en ballong for alltid, til slutt vil man falle ned (Moen, 2022, s. 53).



Figur 20- Hello-Kitty trusen

Moen tolker splashsiden som en illustrasjon på at Jannes løsning på problemet henger i en tynn tråd (Moen, 2022, s. 53). Denne tolkningen bærer preg av Moen sine førkunnskaper, hvor en som ikke har lest Ole-Brumm gjerne ville hatt en annen tolkning. Dette er to eksempler på splashsider i boken som innehar potensial for tolkning, og boken inneholder flere som jeg ikke tar med her.

Det finnes også mindre åpenbare tomme plasser i teksten, som da Janne er på kjøpesenteret. Moen påpeker at Janne virker flau når hun skal kjøpe nye truser (Moen, 2022, s. 54). Hvorfor blir Janne flau på vei inn på kjøpesenteret? Dette ligger opp til åpen tolkning, hvor elevene kan bruke egne erfaringer fra lignende situasjoner. Flauheten kan komme av pinligheten for at hun ikke har slike truser, det kan være pinligheten av å ha feil kropp, pinligheten av å kjøpe undertøy i feil kropp, for hva skal hun med det når hun ikke har riktig kropp?

En annen scene som legger opp til tolkning når Janne sitter i buskene og spiser skoleboller, en scene jeg har nevnt tidligere i analysen for kategori 1. Janne gråter mens hun spiser fem skoleboller alene innimellom buskene (Jordahl, 2020, oppslag 11).



Figur 21- Boller i busken

Buvik påpeker at dette er en scene som er åpen for fortolkning, da det er ingen verbaltekst som gir oss innsyn til Jannes følelser (Buvik, 2022, s. 33). Videre tolker hun scenen som et ønske fra Janne om å være alene fordi hun er lei seg, og skolebollene som et lykkegivende middel for Janne (Buvik, 2022, s. 33).

Jannes forhold til mat er også et element som kan tolkes, som tidligere nevnt kommer det tydelig frem kjennetegn på spiseforstyrrelser gjennom bildene. Moen stiller spørsmål til om Janne i starten av boken lider av en overspisingssykdom før hun får en underspisingssykdom, eller om overspisingen ikke er en del av spiseforstyrrelsen siden hun i starten ikke har problemer med seg selv (Moen, 2022, s. 30). En trenger ikke lide av en spiseforstyrrelse selv om man spiser mye mat, så dette er et element som kan tolkes åpent.

Til nå har jeg pekt frem eksempler på oppslag eller scener som spesielt kan være åpne for tolkning, men det er også enkle kommentarer som kan fortolkes. Jeg kan ikke påpeke alt elevene kan gripe fatt i denne sammenhengen, men det finnes tolkningsrom og tvetydighet i boken. Det finnes også bruk av litterære virkemidler som en god kritisk leser kan ta tak i. Et eksempel som jeg ellers har nevnt tidligere i analysen, er kommentaren til mor når hun ser Janne har tatt seg en is uten lov. «Det blir bare litt mye» tolker Buvik som en tvetydig kommentar, og stiller spørsmål til om det er Janne som er for mye, eller maten hun spiser? (Buvik, 2022, s. 36).

Litterære virkemidler

I denne kategorien har jeg også tatt med steder i teksten som blir forsterket av forskjellige litterære virkemidler. Tidligere i analysen har jeg nevnt to intervisuelle referanser, pornomagasinet og Ole-Brumm. Intervisuelle referanser kan brukes som et litterært virkemiddel. Virkningen av pornobladet er som sagt, økt troverdighet, mens virkningen av Ole-Brumm kan gi føringer for hvordan forfatter vil at splashsiden skal tolkes. Moen peker på spillet Zelda som en annen intervisuelle referanse i teksten. Flere steder i teksten refererer Jordahl til spillet, blant annet ved de tre trekantene på t-skjorten til Janne på fremsiden av boken (Moen, 2022, s. 40).

Det neste litterære virkemiddelet jeg vil fremheve er hvordan fargebruken kan bidra til å formidle mening i teksten. I oppslag 77 ser vi Janne fortsatt loggføre vekten sin, fargebruken i dette oppslaget viser et eksempel på bruken av farger. Hele forløpet har en mørk gråblå farge, som er nytt i boken, mens boken er det eneste elementet som fortsatt har sin originale farge: rød.



Figur 22- Fargebruk

Buvik trekker frem en mulig betydning av rødfargen, den er ofte forbundet med fare og advarsler, hun trekker så sammenheng med at Janne fortsatt slanker seg, etter moren sa stopp (Buvik, 2022, s. 39). Gjennom boken blir mørke farger brukt for å påpeke at Janne er ubekvem, lei seg eller har det dårlig. På oppslag 12 under middagen, kan vi se hvordan fargene i tegneserieruten endrer seg i det Janne mottar en kommentar som er rettet mot kroppen hennes. Moen påpeker at Jannes vonde følelse i etterkant kommer frem gjennom at de neste tegneserierutene blir grå, det er også en endring i ansiktsuttrykket hennes hvor hun tydelig er misfornøyd (Moen, 2022, s. 39). Moen refererer til Harper (1998, s. 63) som

påpeker at bruk av mørke farger vil kunne sette stemningen i en hendelse (Moen, 2022, s. 39). Jordahl bruker mørke farger for å fremheve hvordan Janne føler seg, følelsene til Janne kommer ikke frem gjennom verbalteksten i boken. Fargebruken i boken blir derfor et viktig litterært virkemiddel.

Et annet litterært virkemiddel i teksten er hvordan Jordahl skaper et samspill mellom bilder og verbaltekst for å skape mening. Moen påpeker at samspillet mellom bilde og verbaltekst som oftest er gjensidig avhengig av hverandre eller forsterker hverandre (Moen, 2022, s. 55). Moen peker på at samtalen mot slutten av boken hvor foreldrene viser Janne kjærlighet, er den eneste gangen i boken hvor tekst og bilde er dobbeltbestemte (Moen, 2022, s. 55).

Tolkning av ansiktsuttrykkene er et viktig virkemiddel for tolkningen i teksten, da vi ikke får mye innsikt i følelser, holdninger og tanker gjennom verbalteksten. Et eksempel på tolkning av ansiktsuttrykk er av far. Det er lett å få inntrykk av at han er streng og Moen tolker hans tone som autoritær. Begrunnelsen for det forklarer Moen ved at far lukker øynene når han kommenterer eller snakker om Jannes kropp (Moen, 2022, s. 39). Inntrykket av mor er at hun er mer bekymret, og også dette er hovedsakelig tolket ut fra ansiktsuttrykkene hennes.

Generell tolkning av innholdet

I denne kategorien vil jeg også trekke frem steder i teksten som har potensial for gode tolkninger. Scener som har potensial for gode tolkninger, er allerede nevnt tidligere i analysen. Jeg vil her sette søkelys på foreldrenes løsning til Jannes problem, da det ikke har vært så mye fokus på det tidligere i analysen. Selve forslaget om å slanke seg og få belønning for det, har et spesielt potensial for kritisk lesing. Forslaget i seg selv forteller Janne og leseren at foreldrene synes hun er tykk og forslaget kan også være uheldig sett fra et helsemessig perspektiv. Jeg håper derfor at elevene vil reflektere over hvordan denne løsningen ikke er den riktige for Janne. Tidligere i boken får vi et hint om hva som vil være en bedre løsning for Janne. Janne drar på besøk til Brage for å spille Zelda, når hun ringer på møter hun moren til Brage. Moren til Brage kommenterer: «det er ei søt jente!» (Jordahl, 2020, oppslag 42). Moen påpeker at dette er den første positive kommentaren Janne mottar, og ved å se på reaksjonen hennes kan vi se at det endres til det positive (Moen, 2022, s. 49).

Janne skinner som en stjerne etter kommentaren som gir oss et hint om hva foreldrene heller kunne gjort for å hjelpe henne: vise henne kjærlighet.

For å oppsummere bokens potensial for kritisk lesing innenfor kategori 3, peker den på steder i teksten som legger opp til tolkning hvor elevene kan bruke egne erfaringer og førkunnskaper. Elevene kan være kritiske lesere ved å gjenkjenne litterære virkemidler i teksten, og hvilke funksjon og mening de gir.

4.3.2 Samtaleanalyse

I denne delen legger jeg vekt på å undersøke elevenes tolkning av tomme plasser i teksten, før jeg undersøker hvordan elevene forholder seg til de litterære virkemidlene i boken og ser på generelle tolkninger av innhold.

Jeg starter med de to splashsidene som først viser en hamster, og der neste viser et pornoblad sammen med dyreleksikonet og hamsteret (Jordahl, 2020, oppslag 19). Når Janne er på besøk hos Lene tidligere i boken, får vi inntrykk av at de skal arbeide med gnagerprosjektet sitt. Splashsiden med hamsteret viser en hamster som ser uskyldig opp mot oss.



Figur 23- Splashside hamster

Anna sier at meningen med dette bildet er å skape sympati med hamsteret, og at det er et bilde på hva de egentlig skulle bruke tiden sin på den kvelden. Den nevnte kvelden leste

jentene heller i pornobladet det fant på soverommet til Lenes far. I slutten av scenen kommer splashsiden med hamsteret, dyreleksikonet og pornobladet. Moen tolker denne splashsiden, som en bekreftelse for overgangstiden: barndom til ungdom (Moen, 2022, s. 51) Elevenes tolkning av denne scenen ligner på Moen sin, noe som er med på å vise at elevene tolker innholdet på en god måte. Anna sier blant annet at splashsiden kan bety: «at de forandrer seg, at hun Lene forandret seg eller». Det er vanskelig å si her hva de bruker for å fylle tomrommene i teksten. Det kan være egne erfaringer eller tidligere deler av teksten. Uansett viser samtalen at de fyller tomrommet i teksten.

Et annet eksempel på et tomrom, er splashsiden hvor Janne henger i en stringtruse. Elevene tolker dette som et bilde på at Janne prøver å henge med på alt det de andre holder på med, altså at det illustrerer et slags gruppepress: «Cecilie: at hun må følge opp på alle de greiene som de gjør». Dina kommenterer at hun ikke tror Janne egentlig vil ha en sånn truse, men at hun kun gjøre det på grunn av kommentarene fra de andre i klassen om at hun er den eneste uten stringtruse: «Dina: Jeg tror det blir litt sånn, at jeg må være sånn som de andre, fordi de er tynne og sånn og da, de bruker sånne truser, så da må jeg også det».



Figur 24- Hello-Kitty trusen

Elevene fyller altså tomrommet i oppslaget og gir splashsiden en økt betydning. Moen (2022) tolket som tidligere nevnt denne splashsiden som en intervisuell referanse til Ole Brumm som henger i ballongene, og mente at Janne henger i stringtruse fordi hun tror det vil hjelpe henne med å komme med i vennegjengen (Moen, 2022, s. 52). Illustrasjonen er et bilde på Jannes

løsning på problemet, som henger i en tynn tråd. Elevene legger vekt på gruppepress, mens Moen legger vekt på Jannes løsning på problemet. Selv om Moen og elevene fyller tomrommet på ulikt vis, tolker de på en måte splashsidens betydning likt: Janne vil passe inn, og hun tror at en endret adferd- vil gi henne innpass.

I den litterære analysen påpekte jeg at scenen hvor Janne blir flau inne på kjøpesenteret innehar et potensial til ulike tolkninger, og viste til eksempler på mulige tolkninger. Cecilie tolker Janne som flau på grunn av hennes størrelse og usikkerhet rundt hvem som vanligvis kjøper slike truser: «Jeg tror fordi vanligvis ikke folk som er litt større kjøper det, eller jeg vet ikke». Elevene kobler hendelsen opp mot pinligheten av å kjøpe undertøy i feil kropp. Cecilie tolker tomrommet på en god måte, fordi tolkningen tar hensyn til tekstens deler og helhet, og dermed skaper en plausibel tolkning av teksten. Elevene er imidlertid fornøyde med den første tolkningen som blir presentert, og går ikke så mye inn på hvordan enkelte scener kan tolkes ulikt.

En annen scene som legger opp til tolkning er når Janne tidlig i boken sitter i buskene og spiser fem skoleboller. Her er det ingen verbaltekst som kan gjøre teksten mer åpen for ulike tolkninger, Buvik tolker scenen som et ønske om å være aleine og spise skoleboller for å føle seg bedre (Buvik, 2022, s. 33). Elevene kommenterer at Janne er lei seg på grunn av alle kommentarene: «Dina: jeg tror hun er veldig lei seg. Cecilie: Kanskje på alle de slemme kommentarene». Anna tror Janne sitter i buskene fordi Janne skammer seg over alle bollene hun spiser: «Anna: Kanskje fordi hun er flau. Lærer: over? Anna: at hun har kjøpt så mange boller, at folk kommer til å si noe om det». Her viser Anna til negativt stigma til å spise mye mat, og skammen av å overspise. På spørsmål om hvorfor denne scenen er med i boken, reflekterer Cecilie over at scenen kan være med på å normalisere negativt stigma: «: Kanskje det er viktig å vite at faktisk folk har det sånn». Elevene har koblet skolebollen opp mot steder i boken der Janne er lei seg, dermed kan det tolkes som om de også ser på skolebollene som et middel Janne bruker for å føle seg bedre. At de videre påpeker at boken viser hvordan folk faktisk har det, gjør tolkningen av innholdet i denne scenen god.

I samtaleutdragene ovenfor har jeg vist til gode tolkninger fra elevene, hvor de tar hensyn til tekstens deler og helhet når de fyller tomrommene. Det kommer også frem at de ovenfor sier seg fornøyd med den første tolkningen som blir lagt frem, hvor de ofte bygger videre på den istedenfor å presentere ulike tolkninger. Samtaleutdraget nedenfor er et eksempel hvor elevene viser at de kan diskutere hverandres tolkninger. I scenen hvor moren oppdager at Janne har tatt seg en is uten lov, kommenterer mor: «Det blir bare litt mye» (Jordahl, 2020, oppslag 15). Som påpekt i den litterære analysen mener Buvik denne kommentaren er tvetydig (Buvik, 2022, s. 36). Elevene sin tolkning er at det blir for mye mat:

Cecilie: Fordi det blir jo litt for mye mat, kanskje, fordi hun tok jo to porsjoner også tok hun en is, også ja, det er jo litt mye det

Anna: Nei egentlig ikke

Cecilie: Men store

Anna: Ja store porsjoner

Bente: Kanskje liksom fordi at hun har jo lyst til å spise, og man bør jo egentlig få lov til å spise når man vil liksom, men kanskje foreldrene tenker mer på at hun ikke kan spise is hele tiden.

Her viser elevene at de tolker scenen litt ulikt og responderer på hverandres utsagn. Det viser teksten kompleksitet, og kan kobles til Mathisen & Ullands (2023) beskrivelse av kritisk lesing av skjønnlitteratur, ved at elevene bygger og negerer sine forestillinger.

Litterære virkemidler

Selv om jeg i kategori 2 ikke fant mange eksplisitte kommentarer knyttet til form, viser elevene likevel at de har blikk for litterære virkemidler. Et virkemiddel de kommenterer relativt ofte, er tekstens fargebruk.

På spørsmål om hva som skjer når fargene blir mørke, svarer Anna: «Da blir hun redd eller ukomfortabel». Bente legger til at de mørke fargene også blir brukt når Janne er lei seg. Elevene ser med andre ord at fargene i boken er brukt som et virkemiddel for å få frem ulike

følelser. Fargebruken elevene beskriver ovenfor er den mest åpenbare bruken av farger i boken. Elevene kommenterer ikke bruken av farger i andre eksempler, som for eksempel hvordan hvit bakgrunn gir et signal om hva som er viktig i oppslaget, eller hvordan den røde boken til Janne gir et faresignal. Det er i den sammenheng også viktig å påpeke at elevene heller ikke fikk direkte spørsmål om hvorfor boken Janne skriver ned vekten sin i er rød.

Elevenes kommentarer kan i hovedsak ikke kobles direkte til litterære virkemidler i teksten. Dette var ikke et fokusområde i samtalen, men jeg vil tro uten at jeg har innsikt i hvordan elevene tolker, at de litterære virkemidlene i boken har hjulpet elevene i tolkningen, slik tolkningen av de mørke fargene kan tyde på.

Generell tolkning av innhold

Det er flere steder hvor elevene viser til god tolkning av innholdet. Her som i den litterære analysen tar jeg utgangspunkt i tolkninger som handler om slankeløsningen foreldrene introduserer for Janne. Når Janne kommer hjem, lei seg etter episoden med guttene som tok bollene fra henne, foreslår foreldrene en løsning som de mener kan hjelpe Janne. Løsningen til foreldrene for å hjelpe Janne, er å gå ned i vekt, hvor hun vil få 100 kroner per kilo hun slanker seg. Elevene tenker forslaget fra foreldrene er med på å såre Jannes følelser: «Anna: Jeg tror hun blir lei seg siden, foreldrene liksom, de skal ikke iallfall ikke liksom jugde deg. De skal bare synes fint om deg, ja». Forslaget i seg selv forteller elevene at foreldrene synes hun er tykk, og de tolker det som uheldig. De reflekterer ikke direkte over hvordan denne løsningen ikke er den riktige for Janne, men de kommenterer at metoden Janne går ned i vekt på, å sulte seg, ikke er lur. Her er et eksempel hvor elevene stiller seg kritisk til metoden: «Cecilie: du må heller bevege deg litt istedenfor å ikke spise». Elevene kommenterer ikke hvordan moren til Brage gir oss et hint om hva foreldrene heller burde gjort for å hjelpe Janne, men elevene antyder her at de er enig om en bedre løsning for Janne: «Bente: det er litt sånn, foreldre skal jo synes at barnet sitt er fint. Det er liksom de de elsker mest. Og de skal jo egentlig ikke si at hun skal forandre seg liksom hvis ikke det er det hun vil». Cecilie følger opp med at det hadde vært bedre om Janne selv tok initiativet, istedenfor foreldrene. Her synes jeg elevene tolker innholdet på en god måte. I teksten ligger sympatien med Janne og

ikke foreldrene. Eksempelet viser også at elevene her leser med teksten, og dermed kunne dette funnet også passet i kategori 1.

Oppsummering samtaleanalyse kategori 3

Elevene viser til mange gode tolkninger av innholdet, noe jeg mener også kommer fram gjennom eksempler fra de to andre analysekategoriene. Jeg har ikke fått like god innsikt i hva som ligger bak tolkningene til elevene, og dette kunne jeg lagt mer vekt på i spørsmålene.

Elevene produserer gode tolkninger fordi de tar hensyn til deler og helhet i teksten. Elevene utfyller hverandres tolkninger flere steder, og de er ofte fornøyde med den første tolkningen som legges fram, noe som fører til at det ikke er mange ulike tolkninger blant elevene.

Elevene ser hvordan farge som modalitet gir teksten økt mening.

5.0 Avslutning

Jeg har i denne masteroppgaven undersøkt hvordan fire elever på 7. trinn leser boken *Hva skjedde egentlig med deg?* kritisk. For å svare på problemstillingen har jeg utført en todelt analyse: en litterær analyse for å undersøke bokens potensial for kritisk lesing, og en samtaleanalyse fra samtalen med elevene. Underveis i oppgaven har jeg hatt fokus på fire forskningsspørsmål, som skal belyse problemstillingens ulike dimensjoner. Videre vil jeg ta for meg ett og ett spørsmål, for å fremheve mitt svar på problemstillingen.

Hva er kritisk lesing av skjønnlitteratur?

Kritisk lesing er, som teoridelen viser, et vidt teorifelt. Teorien jeg hovedsakelig har tatt utgangspunkt i er: Samoilow & Myen-Svelstad (2020), Mathisen & Ulland (2023), Samoilow (2022), Roe, Ryen & Weyergang (2018), Ulland, Palm & Andreassen (2021) og Blikstad-Balas & Foldvik (2017). Videre har jeg sammenfattet min forståelse av kritisk lesing i tre ulike dimensjoner, som har dannet utgangspunktet for kategoriene jeg anvender i analysen. Jeg startet med å finne en generell forståelse av begrepet før jeg spisset det inn mot kritisk lesing av skjønnlitteratur. Den første kategorien inneholder en klassisk forståelse av kritisk lesing, som handler om å møte teksten med motstand, og det kan som teorien viser, gjøres på ulike nivåer. Den andre kategorien tar utgangspunkt i skjønnlitteraturens form. Der har jeg

lagt vekt på at kritisk lesing av skjønnlitteratur som tar utgangspunkt i skjønnlitteraturens særegenhet, som i hovedsak handler om at teksten er fiktiv og skal leses som et estetisk uttrykk, noe som setter fokus på form. Den siste kategorien innebærer forståelsen av kritisk lesing i form av tolkning, i denne oppgaven at man kan gjøre gode tolkninger av den skjønnlitterære teksten.

Bokens potensial til å bli lest kritisk

Slik det kommer frem i den litterære analysen har boken et stort potensial for kritisk lesing på flere plan. Boken legger ganske åpenlyst opp til kritisk lesing flere steder, og det er da steder hvor elevene med fordel kan lese med teksten. Andre steder i boken vil det være fordel om elevene leser mot teksten, som å for eksempel reflektere over hvordan stereotypene i boken kan være med på å viderefordre fordommer. Spesielt slutten er en del av boken jeg ønsker at elevene skal lese kritisk. Det er spesielt slutten som har fått kritikk i anmeldelser og tidligere forskning (jf. Særlig Straume 2020, Låstad 2020, Buvik 2022, Moen 2022). Der finner man blant annet bekymringer til om slutten kan ha uheldige konsekvenser for unge lesere, siden slutten kan tolkes som at Jannes transformering gir henne venner og et bedre liv.

Teksten inneholder flere tomrom gjennom forskjellige modaliteter, som innehar potensial for gode tolkninger ved at elevene tar utgangspunkt i formens særegenhet. Teksten har også et spill mellom det fiktive og det virkelige som elevene kan reflektere over, både gjennom intervisuelle referansen og stereotyper. Det ligger også et potensial for å identifisere underliggende stereotyper og fordommer som springer ut fra samfunnet, dette kan elevene med fordel oppfatte og reflektere over, slik at de kan utfordre og forhindre en videreføring av dem.

Hvilken evne har elevene fra utvalget til å lese skjønnlitteratur kritisk?

Mitt hovedfokus har vært å undersøke hvor elevene leser med og mot teksten. Sagt med andre ord har jeg undersøkt hvor elevene leser *med* teksten og ser kritikken boken selv legger frem, og hvor elevene leser *mot* teksten og kritiserer dens fremstilling. Elevene leser store deler av boken kritisk, begrepet er som sagt kompleks og noen av elementene som ligger i begrepet

kommer ikke frem gjennom elevenes lesning. Jeg kan derfor konkludere med at elevene *nærmer* seg en kritisk tilnærming til litteraturen. Elevene er dermed i god rute etter det Weyergang og Frønes (2020) presenterte fra læreplanen, der det står at elevene skal *nærme* seg den kognitive komplekse ferdigheten, kritisk lesing, i løpet av barneskolen (Weyergang & Frønes, 2020, s. 167).

Elevene leser mer med teksten enn mot teksten. Det vil si at de forstår hovedsynspunktene og innholdet i teksten. I teoridelen presenterte jeg blant annet Samoilow og Myren-Svelstads (2020) utsagn om å lese med teksten for å utvide forståelsen av hvordan teksten forholder seg til samfunnet, uten at man oppdager noen underliggende normer (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Dette passer inn med det jeg mener elevene mestrer best gjennom hele boken. De forstår hva boken vil få frem, de utvider sin forståelse ved å knytte elementer fra boken opp mot det virkelige liv, men de oppdager ikke underliggende normer eller stereotypier. Et eksempel er at de ikke oppdager flere stereotypiske trekk forfatteren tilegner Janne som en tykk person, og å ikke oppdage det, kan være med på å videreføre holdningene. Både lesing med og mot boken vil kunne øke elevenes kritiske sans. Det å lese med boken og se dens kritikk, kan gjøre at de stiller seg kritiske til tekster de møter senere. Slik utvikler den elevenes kritiske sans. Det er derfor ikke negativt at de leser mye med boken, men for å nærme seg en mer kompleks form for kritisk lesing bør, elevene lese mer mot boken. I akkurat dette tilfellet kunne de med fordel vendt bokens kritikk av en rådende kroppsdiskurs mot boken selv.

Spørsmålene mine la ikke like mye opp til drøfting innenfor kategori 2 og 3, men materialet gir meg likevel et visst grunnlag til å si noe om elevenes kompetanse på disse områdene. Selv om elevene ikke identifiserer mange av de stereotypiske trekkene ved Janne, så reflekterer de de ofte over hvordan uheldige kroppsdiskurser påvirker henne. Selv om samtalen ikke bar preg av fokus på den skjønnlitterære formen, så viste elevene flere steder at de leser flere modaliteter, spesielt ansiktsuttrykk og fargebruk. Elevene viser også at de har mange gode tolkninger av innholdet, hvor de tok hensyn til deler og helhet i teksten.

I hvilken grad slår anmeldernes bekymring om at boken kan ha uheldig virkning på unge lesere, til?

Mye av kritikken til boken har handlet om hvordan den slutter. Straume (2020) var bekymret for om unge lesere skulle se på slutten, og tolke Jannes transformasjon som en bragd, som gir henne venner og et bedre liv. Låstad (2020) pekte på at det i slutten er uheldig at Janne blir fremstilt slank og lykkelig, mens Fjeldberg (2020) synes det er bekymringsverdig at fett i litteraturen, aldri blir fremstilt uten stereotypier eller fordommer.

Slutten av boken kan som Straume (2020) er bekymret for, videreføre en holdning om at en slank kropp faktisk er løsningen for å få et lykkeligere liv. Her viser imidlertid elevene at de er kritiske nok til å ikke la seg påvirke av denne holdningen, for slik det kom fram i samtaleanalysen, stiller elevene i utvalget seg kritiske til måten Janne slanker seg på. De er også kritiske til kommentarer som sette Jannes kropp i fokus, selv om de ikke ser alt av kritikken mot Jannes kropp, som for eksempel noen uheldige fremstillinger av Janne. Elevene er klar på at det ikke er den nye kroppen til Janne som gjør at hun i avslutningen får det bedre. Elevene trekker frem at Janne fikk det bedre, da foreldrene ga henne kjærlighet, samt bekreftelse på at Brage ville være hennes venn. Dette mener elevene skal ha bidratt til at Janne fikk økt selvtillit. De mener også at den slanke kroppen kan ha gitt Janne økt selvtillit, men er klar på at det ikke er kroppen som er utslagsgivende for at Janne får venner. På den måten viser elevene at de leseren boken kritisk nok til at den ikke har en uheldig virkning på dem. Jeg mener derfor at elevene ikke ser på Jannes transformasjon som en bragd, som gir henne venner og et bedre liv, slik Straume (2020) var bekymret for i sin anmeldelse av boken.

I samtaleanalysen kommer det fram at elevene ikke ser hvordan det er uheldig at Janne blir fremstilt som slank og lykkelig mot slutten, slik Låstad (2020) ytrer. Samtidig identifiserer de ikke stereotypier knyttet til tykke mennesker. De ser altså ikke kritikken Fjeldberg (2020) ytrer. De virker dog ikke påvirket av dette i den grad at de etter lesing har flere fordommer til tykke mennesker, men dette er også vanskelig å fullt innsikt i.

Videre forskning

Undersøkelsen min har studert hvordan fire elever leser boken kritisk. Funnene mine vil derfor ikke gi et bredt bilde av hvordan norske elever leser kritisk. Det hadde derfor vært interessant med lignende studier med et større utvalg. En videre studie kunne også sett på hvilke momenter ved den kritiske lesingen som er enklest å mestre for unge elever. På den måten kunne man målt evnene til kritisk lesing opp mot en slags skala, for å se hvordan det samsvarte med mine funn. Videre igjen kunne man undersøkt hvordan elever kunne videreutvikle kompetansen slik at de nådde de mer komplekse sidene ved kritisk lesing.

Avsluttende kommentarer

Fokusområdet for tidligere forskning, som ser på sammenhengen mellom norskfaget og kritisk lesing, har stort sett blitt knyttet til sakprosaekster (jf. Mathisen & Ulland, 2023). Resultatene fra PISA-tester viser at norske elever har en svak evne til å lese kritisk (jf. Frønes & Jensen, 2020, Weyergang & Frønes, 2020). Slik det fremstår fra tidligere forskning er kritisk lesing en evne elevene ikke mestrer, men en utvidet forståelse av begrepet, viser at elevene mestrer å lese kritisk i større grad.

Denne studien har gitt meg et større blikk for alle elementene som ligger i begrepet kritisk lesing og særlig kritisk lesing av skjønnlitteratur. Det er ikke et ja/nei- spørsmål om elevene leser kritisk eller ikke. Svaret er at elevene leser boken både kritisk og ukritisk, og studien har gitt meg et blikk på hvilke deler av begrepet elevene mestrer og hvilke man med fordel kan jobbe videre med. Kritisk lesing er altså ikke noe man mestrer eller ikke, men det er noe elevene vil utvikle over tid. Nettopp derfor er det viktig å finne ut hva elevene mestrer, og hvor de har et utviklingspotensial.

Litteraturhenvisning

Aaby, A. (2014, 6. januar). Definisjonen på diskurs. *Masterbloggen*.

<https://masterbloggen.no/redaktor/definisjonen-pa-diskurs/>

Barajas, K. E., Johansson, M., Martinsson, B-G. & Lindköpings universitet (2016, desember). *Litteratursamtal*. Läs- & skrivportalen, skoleverket.

<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1082797/FULLTEXT01.pdf>

Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnesen (Red.), *Den andre leseopplæringa- Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2 utg., s. 69-80). Universitetsforlaget.

Bjorvand, A.-M. (2020). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (2 utg., s. 154-175). Cappelen Damm akademisk.

Blikstad-Balas (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget- hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 2017/4, s. 28-39.

https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/1/Norsk1%25C3%25A6raren4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf

Bok365 (2020, 26, november). *Barnebok-Brage til Jordahl*. Bok365.

<https://bok365.no/artikkel/barnebok-brage-til-jordahl/>

Brageprisen. (2020). *Brageprisen 2020*. Brageprisen: den norske bokprisen.

<https://brageprisen.no/brageprisen/brageprisen-2020/>

Buvik, I. M. (2022). *“Det er ingen som liker feitinger!”: en multimodal analyse av to visuelle bøker for barn* [Masteravhandling]. Høgskulen på Vestlandet.

<file:///C:/Users/birhag/OneDrive%20-%20St.%20Paul%20gymnas/Skrivebord/HVL/Buvik%20master.pdf>

Cappelen Damm (hentet 13.05.2023). *Jenny Jordahl*. Cappelen Damm.

<https://cappelendamm.no/forfattere/Jenny%20Jordahl-scid:42071>

Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget.

Elvebakk, L. & Blikstad-Balas, M. (2022, november 17). *Kritisk lesing i høyere utdanning: Hvordan forholder lærerstudenter seg til tekster som krever kritisk lesing?*

Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/kritisk-lesing-i-hoyere-utdanning-hvordan-forholder-larerstudenter-seg-til-tekster-som-krever-kritisk-lesing/>

Fastvold, M. (2015). *Kritisk tenkning*. Gyldendal akademisk.

Fjeldberg, G. (2020, 11. november). Tjukke barn nesten ikke å se. I *Barnebok-kritikk.no*.

<https://www.barnebokkritikk.no/tjukke-barn-nesten-ikke-a-se/#.Y2eDs2mZO5d>

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.

Fossnes, I. M. H. (2020, 30. Oktober). *Barnebok om spiseforstyrrelser*. Journalen.

<https://journalen.oslomet.no/2020/10/barnebok-om-spiseforstyrrelser>

Fredwall, I. E., Moseid, E. A., Slettan, S. & Universiteter i Agder (2022). Litteraturen, læreplanen og undervisningen. Om estetisk lesing i skolen. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen- estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 13-30). Cappelen Damm Akademisk.

Frønes, T. S. & Jensen, F. (2020). *PISA 2018 – dybderapport om lesing*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018--dybderapport-om-lesing/>

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter- Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

Granske. (U.å.). *I Ordbøkene.no*. Hentet 14.mai 2023, fra <https://ordbokene.no/bm,nn/granske>

Grøvan, A-H. (2019). *Ungdom anmelder ungdomslitteratur- hva vektlegger de, og hva kan de lære?* [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2605531/Groevan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hansen, T. I., Elf, N. & Gissel, S. T. (2017, oktober). Forskningsbasert viden om undersøgende litteraturundervisning. *Læremiddel.dk*. <http://emu.dk/sites/default/files/2018-10/Vidensnotat%2C%20dansk.pdf>

Harper, M. (1998). Tegneseriens ti teser. *Norsklæreren*, 22(4), 34-39.

Harper, M. (2005). Stripper som strekker seg lenger. *Norsklæreren*, 29(2), 5-14.

Harper, M. (2006). Bøker med bilder. *Bok og bibliotek (trykt utg.)*, 73(2), 60-66.

Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet- om trusler og redningsaksjoner* (2 utg.). Gyldendal.

HVL (2022). *Retningslinjer for masteroppgave*. <https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internett/dokument/forskrifter-reglar-retningslinjer/retningslinjer-for-masteroppgave-revidert-060922-003.pdf>

Håland, A. & Ulland, G. (2021). Litteraturredidaktikk på barnetrinnet. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 2* (2 utg./s. 145-204). Universitetsforlaget.

Ingdal, S. S. (2021). *Skjønnlitteratur - en arena for utvikling av kritisk lesing?: En kvalitativ studie av hvordan fire tiendeklassinger leser den grafiske romanen Dagen vi drømte om* (Masteroppgave, NTNU). <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2785127/no.ntnu:inspera:76519029:14901401.pdf?sequence=1>

Isaksen, K. (2020, 26. november). Vant Brageprisen for årets beste barnebok - VG anmelder boken her: Jenny Jordahl: "Hva skjedde egentlig med deg?". *VG*. <https://www.vg.no/rampelys/bok/i/568dRK/vant-brageprisen-for-aarets-bestebarnebok-vg-anmelder-boken-her-jenny-jordahl-hva-skjedde-egentlig-med-deg>

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2 utg.). Høyskoleforlaget.

Jordahl, J. (2020). *Hva skjedde egentlig med deg?* Cappelen Damm

Kallestad, Å., H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I R. Neteland & L., I. Aa (Red.), *Master i Norsk, Metodeboka 1* (s. 44-61). Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.

Kompleks_2. (U.å.). *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 14.mai 2023, fra <https://naob.no/ordbok/kritisk-utgave-noab>

Kress, G. (2003). Literacy in the new media age. I *Literacy in the new media age*, 2003. Taylor & Francis Group.

Kritisk (u.å.). *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 14. mai 2023, fra <https://naob.no/ordbok/kritisk-utgave-noab>

Kritisk (u.å.). I *Ordbøkene.no*. Hentet 14. Mai 2023, fra: <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=kritisk&scope=ei>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg./ T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 2009).

Ledin, P., Hôôg, N. C., Tønnesson, J. & Westberg, G. (2019). Den multimodala skaprosan. *Tidsskriftet Sakprosa*, 11(4), 1-50. <https://journals.uio.no/sakprosa/article/view/7072/6031>

Låstad, E. (2020, 13. november). Tegneserieanmeldelse: Hvordan skape et monster? Kulturell fallitt og ressurspersoner som feiler er det mest groteske i Jenny Jordahls tegneserie om mekanismene bak spiseforstyrrelser. Skildringen av barnet som rammes vekker sterk empati. *Periskop*. <http://www.periskop.no/tegneserieanmeldelse-hvordan-skape-et-monster/>

Magnusson (2020). Bokanmeldelse av kritisk teori i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden* 14(3), 4 sider. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8103>

Mathisen, I. N. & Ulland, G. (2023). På gull- eller sølvfat? Fattigdomstematikk og kritisk lesing på 7. trinn. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 1(23), 1-11.
<https://doi.org/10.18261/blft.14.1.2>

McCloud, S. (2016). *Hva er tegneserier*. Minuskel forlag.

Moen, C. K. (2022). *Spiseforstyrrelser i litteratur for barn. En studie av Hva skjedde egentlig med deg? Og hvordan spiseforstyrrelser fremstilles*. [Masteroppgave] Høgskulen på Vestlandet. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/3021146/Moen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk- metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.

Nikolajeva, M. (2000). *Bildebokens pusselbitar*. Studentlitteratur.

Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur- Introduksjon for lærere* (s. 149-170). Universitetsforlaget.

Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L., I. Aa (Red.), *Master i Norsk, Metodeboka 2* (s. 90-113). Universitetsforlaget.

Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: om elevens leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.

Saguisag, L. (2018). Picturebooks and comics. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (s. 315-324). Taylor & Francis Ltd.

Samoilow, T. K. (2022). Et sted å starte: Geografiske utforskninger av litteratur. *Nordlit*, no. 48(1): 1-13. <https://doi.org/10.7557/13.6375>

Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.

Skaftun A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget

Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster - et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm akademisk.

Skjelbred, D. (2021). Læremidler i norskfaget. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norskboka 2* (2 utg./s. 99-124). Universitetsforlaget.

Skjelbred, D. & Bjørkvold, T. (2021). Tekst og tekstkyndighet. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norskboka 2* (2 utg./s. 41-64). Universitetsforlaget.

Straume, A. C. (2020, 17. november). Risikosport å skrive om spisevegring. *NRK*.
https://www.nrk.no/anmeldelser/anmeldelse_-_hva-skjedde-egentlig-med-deg_-_avjenny-jordahl-1.15245841

UiB (2023, 27. februar). *Kritisk lesing*. Universitetet i Bergen.
<https://www.uib.no/fag/nordid/138664/kritisk-lesing>

UIS (2021, 20. april). Blogg: Kritisk lesing i skolen kan skape engasjement og god litteraturundervisning. *Lesesenteret*. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/blogg-kritisk-lesing-i-skolen-kan-skape-engasjement-og-god-litteraturundervisning>

Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 97-110. <https://doi.org/10.17585/ntp.v2.270>

Ulland, G., Palm, K. & Andreassen, R. (2021). Den andre leseopplæringa. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 2* (2 utg./s. 205-230). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2017). Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen. 1.3 kritisk tenkning og etisk bevissthet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>

Utdanningsdirektoratet (2020, a). *Norsk (NOR01-06), Fagets relevans og sentrale verdier*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet (2020, b). *Norsk (NOR01-06), Kjerneelementer*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet (2020, c). *Norsk (NOR01-06), Kompetansemål og vurderingskompetansemål etter 7. trinn*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>

Utdanningsdirektoratet (2020, d). *Norsk (NOR01-06), Tverrfaglige temaer*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Veum, A. & Eilertsen, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster – Fire VG3-elevs forståelse av en antisemittisk tekst. *Norsklæreren*, 2019/1, 14 sider.

https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d8dc41734e4170605f1b7a9/1569571880213/Vitenskapelig_artikkel.pdf

Veum, A., Kvåle, G., Løvland, A., & Skovholt, K. (2022). Kritisk tekstkompetanse i norskfaget: Korleis elevar på 8. trinn les og vurderer multimodale kommersielle tekstar. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8992>

Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

Warberg, S. (2022). Grafisk litteratur. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.) *Norsk 5-10: litteraturboka* (2 utg./s. 214-240). Universitetsforlaget.

Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevs vurderinger av tekster troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166-195). Universitetsforlaget.

<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215040066-2020>

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet
Kritisk lesing av *Hva skjedde egentlig med deg?*

Dette skoleåret skal jeg skrive masteroppgave i norsk for grunnskolelærere. I oppgaven min skal jeg undersøke om og hvordan elever på mellomtrinnet leser skjønnlitteratur kritisk. I dette skrivet gir jeg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse i prosjektet vil innebære.

Ditt barn er elev i klassen som er blitt spurt om å delta i studien, og det jeg ber om her, er samtykke til at ditt barn kan delta i studien. Å delta i studien innebærer at barnet ditt og tre andre barn fra samme klasse deltar i et undervisningsopplegg der vi leser Jenny Jordahls bok *Hva skjedde egentlig med deg?* sammen. Underveis i høytlesningen skal vi snakke sammen om boken. Ditt barn vil altså gå ut av normal undervisning i fire til fem skoletimer (ikke sammenhengende) for å delta i prosjektet. Lesingen vil foregå på et eget rom med til sammen med de tre andre elevene og meg. Forskningsprosjektet blir et alternativt undervisningsopplegg i norsk for elevene.

Jeg vil ta lydopptak fra samtalen. Lydopptaket blir kun brukt som støtte for å skrive ned det som blir sagt. Lydopptaket vil bli transkribert, og eventuelle sensitive data blir slettet umiddelbart. I transkripsjonen og i masteroppgaven blir elevene anonymisert som elev 1, elev 2 osv., slik at det ikke er mulig å identifisere han eller henne. Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptaket.

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt gjennom hele studien, og personopplysninger blir kun brukt for å ha oversikt over hvilke elever som har sagt seg villige til å delta i prosjektet. Personopplysninger som blir samlet inn via dette samtykkeskjemaet, er det kun jeg, ditt barns lærer og min veileder som vil ha tilgang til.

Før du gir samtykke til at barnet ditt kan delta i studien, vil jeg opplyse om at *Hva skjedde egentlig med deg?* er en grafisk roman som handler om en jente som utvikler en spiseforstyrrelse. Jeg vil ikke på noe tidspunkt i samtale stille eleven sensitive spørsmål, som for eksempel spørsmål om hans eller hennes forhold til sin egen kropp. Jeg vil kun stille spørsmål som handler om teksten vi leser. Det er likevel viktig å påpeke at temaet spiseforstyrrelse vil bli en del av samtalen, siden dette er hovedtemaet i boken. Dersom eleven uoppfordret kommer med sensitive opplysninger, vil disse som nevnt bli slettet umiddelbart, og jeg vil ikke gjengi slike opplysninger i masteroppgaven.

Samtykke

Dersom du signerer dette samtykkeskjemaet slik at barnet ditt kan delta i studien, gir det meg rett til å behandle personopplysninger.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker til at barnet ditt kan delta, kan du eller barnet ditt når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysningene vil da bli slettet umiddelbart. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis han eller hun ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Forskningsprosjektet vil ikke påvirke elevens forhold til skolen.

Barnets personvern

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2023, og da vil alt av notater, skjema og lydopptak slettes.

Som foresatt til et barn som kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kontaktinformasjon

Det er Høgskulen på Vestlandet som er ansvarlig for prosjektet. Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Student: Birgitte Karlsen Hagen. Tlf.: 94264300 E-post: birgittekarlsen@hotmail.com

Veileder: Elin Stengrundet. Tlf.: 55 58 56 53. E-post: elin.stengrundet@hvl.no

Vårt personvernombud: Trine Larsen. Tlf.: 55 58 76 82. E-post: personvernombod@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med dem. Tlf.: 53 13 15 00. E-post: personverntjenester@sikt.no

Med vennlig hilsen

Birgitte Karlsen Hagen, masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet

Samtykke til å delta i studien - foresatt

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kritisk lesing av *Hva skjedde egentlig med deg?*» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at ---- _____ (navn på barnet) kan delta i studien.

Jeg samtykker også til at barnets opplysninger kan behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av foresatt, dato)

Samtykke til å delta i studien – elev

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kritisk lesing av *Hva skjedde egentlig med deg?*» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at jeg ---- _____ deltar i studien.

(Signert av elev, dato)

[Vedlegg 2: Samtaleguide 1](#)

Samtaleguide

Økt 1

Består av 13 oppslag, stopper ved splashsiden hvor moren ser ut vinduet på Janne som klipper plenen. Relevante scener fra disse oppslagene er blant annet da bestemoren kommenterer at Janne er større enn resten av familien, Janne som fråtser i skoleboller, og farens indirekte kommentarer rettet mot kroppen til Janne.

Hva tror dere Janne føler etter kommentaren på stranden?

Hvorfor tror dere Janne føler slik?

Hva tror dere Janne tenker når hun kaster krabben ut i sjøen igjen?

Hvorfor tror dere hun tenker dette?

Hva er det som kjennetegner Janne?

Hvordan kommer personligheten hennes fram i boken?

Hvordan blir hun illustrert/tegnet?

Hvilket humør har Janne på skolen?

Hvordan endrer dette seg?

Hvorfor tror dere humøret er slikt?

Hva tror dere Janne tenker når hun sitter i busken og spiser boller?

Hvorfor tror du hun føler det slik?

Hvordan er humøret til Janne når hun spiser boller?

Hvordan endrer humøret seg?

Hvorfor tror du humøret endrer seg?

Hvorfor tror dere dette er med i boken?

Hva tror dere moren til Janne tenker på når hun står og ser på Janne klippe gresset?

Hvorfor tror dere moren tenker dette?

Økt 2

Består av oppslag 14 til oppslag 34. Stopper ved den mørke splashsiden med de hvite øynene som ser mot oss. Relevante scener fra disse oppslagene er blant annet oppdagelsen av pornobladene og foreldrenes belønningssystem for å slanke ~~Janne~~.

Hva kjennetegner moren til Janne?

Hva synes dere om hvordan boken får fram personligheten hennes?

Hva tror dere moren til Janne tenker når hun mener det blir litt mye?

Hva kjennetegner damene i pornobladet?

Hvordan blir disse vist fram i boken?

Hvorfor tror dere dette er med i boken?

Hva tror dere Janne tenker når hun ser i bladene hjemme hos Lene?

Hvorfor tror dere hun tenker dette?

Hva tror dere Janne føler når hun ser seg selv i speilet?

Hvorfor tror dere hun føler dette?

Hvordan er humøret hennes?

Hva tror dere Janne tenker når guttene spør om å få en bolle?

Hvorfor tror dere Janne tenker dette?

Hvordan er humøret til Janne da?

Hvordan endrer humøret til Janne seg?

Hva kjennetegner faren til Janne?

Hva synes dere om hvordan boken får fram personligheten hennes?

Hva tror dere faren tenker om Janne?

Hvorfor tror dere han har disse tankene?

Hvordan vil foreldrene hjelpe Janne?

Hva tror dere Janne føler om forslaget?

Hvorfor tror dere hun føler dette?

Hvorfor tror dere foreldrene velger å gjøre dette?

Hva synes dere om forslaget?

Økt 3

Består av oppslag 34 til og med oppslag 63. Stopper etter oppslagene hvor man ser Janne gjennom de ulike årstidene. Relevante scener fra disse oppslagene er blant annet når Janne drar på shopping for å kjøpe nye truser og en tydelig forandring i Jannes vekt.

Hva tror dere Janne tenker når hun skal spise lunsj?

Hvorfor tror dere hun tenker dette?

Hvordan er humøret til Janne?

Hvorfor tror dere humøret er slik?

Hva tror dere Janne tenker når hun blir tilbudt sjokolade hjemme hos Brage?

Hvorfor tror dere hun tenker dette?

Hvorfor tror dere dette er med i boken?

Hva tror dere Janne tenker når jentene kommenterer trusen hennes?

Hvorfor tror dere hun tenker dette?

Hvordan er humøret til Janne?

Hvorfor tror dere humøret til Janne er slik?

Hvorfor tror dere bilde av Janne som henger i en truse er tatt med i boken?

Hva tror dere moren tenker når Janne veier seg?

Hvorfor tror dere hun tenker dette?

Hva kjennetegner reklamen og utstillingsdukkene på kjøpesenteret?

Hva synes dere om hvordan utstillingsdukkene blir vist i boken?

Hvorfor tror dere dette er tatt med i boken?

Hvordan endrer humøret til Janne seg på kjøpesenteret?

Hvorfor tror dere det endrer seg?

Hva tror dere Janne føler når faren snakker til henne under middagen?

Hvorfor tror dere Janne føler dette?

Hvordan blir faren til Janne vist frem i boken?

Hva synes dere om faren?

Hva tror dere moren føler når hun ser på Janne?

Hvorfor tror dere hun føler dette?

Økt 4

Består av oppslag 64 til oppslag 102, altså resten av boken. Relevante scener fra disse oppslagene er blant annet at moren avslutter belønningssystemet, at foreldrene finner ut at Janne ikke har det bra med seg selv, og at Janne ikke har sluttet å slanke seg, og avslutningen hvor Janne får seg nye venner.

Hvorfor tror dere moren avslutter systemet?

Hva tror dere Janne føler når moren sier at belønningssystemet er over?

Hvorfor tror dere hun føler det sånn?

Hvorfor tror dere Janne fortsetter å slanke seg?

Hva tror dere moren føler når hun finner alle matpakkene?

Hvorfor tror dere hun føler dette?

Hva tror dere foreldrene til Janne føler når de finner den røde boken til Janne?

Hvorfor tror dere de føler dette?

Hva tror dere Janne føler når foreldrene finner boken?

Hvorfor tror dere hun føler dette?

Hva tror dere Janne føler når foreldrene sier hun er flott, og gir henne en klem?

Hvorfor tror dere hun føler dette?

Hvordan er humøret til Janne?

Hvordan endrer humøret til Janne seg?

Hva tror dere Janne tenker når de nye vennen kjøper bolle på butikken?

Hvorfor tror dere hun tenker dette?

Hvordan løser problemet til Janne seg?

Hva synes dere om løsningen?

Hva tenker dere om bokens avslutning?

Hvordan tror du Janne har det inni seg nå?

Vedlegg 3: Samtaleguide 2

Samtalens spørsmål skal henger sammen med de relevante oppslagene jeg har valgt å analysere. Dette blir også der hvor jeg legger inn planlagte lesestopp, for å ha ulike samtaler. Jeg har skissert opp ulike spørsmål jeg spesielt vil ha svar på i de ulike samtalene. Siden det er en samtale kan jeg ikke på forhånd skrive alle spørsmål da jeg må leve i samtalen og bygge på svarene fra elevene. Jeg har nedenfor skissert opp 4 undervisningsøkter, med oppslag som skal leses og aktuelle spørsmål til de aktuelle øktene.

Grønne spørsmål: åpningsspørsmål til tema.

Blå spørsmål: oppfølgingsspørsmål.

Oransje spørsmål: Vil undersøke.

Økt 1.

Består av 13 oppslag, stopper ved splashsiden hvor moren ser ut vinduet på Janne som klipper plenen. Relevante scener fra disse oppslagene er blant annet da bestemoren kommenterer at Janne er større enn resten av familien, Janne som fråtser i skoleboller, og farens indirekte kommentarer rettet mot kroppen til Janne.

- Hvordan endres humøret til Janne fra oppslag 1 til oppslag 3?
- Hvorfor tror dere humøret til Janne skrifter?
- Ser elevene sammenhengen mellom krabbene og menneskene?
- Hvordan er kroppene i bikini illustrert?

- Legger elevene merke til at Janne fråtser (Honni-korn og skoleboller) mens ingen andre i boken gjør det. Hva gjør dette med stigmatiseringen av tykke mennesker.

- Hva skjer med Janne sine bein på vei til skolen?
- Hvorfor tror dere hun fikk såret?
- Ser elevene at dette er gnissesår som er forbundet med å ha for store lår. Men som er helt normalt, da veldig få har mellomrom øverst mellom lårene. Noe som ble et ideal for noen år siden: thigh gap.

- Hvordan blir Janne behandlet på skolen?
 - Av læreren?
 - Av de andre elevene?
 - Ser elevene at Janne blir indirekte mobbet av lærer?
 - Hvordan forfatter illustrerer situasjoner som er stigmatiserende for store kropper (for eksempel at hun ikke kommer ser forbi stolene.
 - Hva tror dere skjer med Janne når hun blir tegnet i mørke farger?
-
- Hvorfor sitter Janne i buskene og spiser boller?
 - Ser elevene skolebollenes funksjon?
 - Ser elevene at Janne kanskje allerede har et problematisk forhold til mat?
 - Hvordan synes dere Janne blir fremstilt i forhold til spising i boken?
 - Ser elevene stereotypier?
 - Hvorfor tror dere Janne gråter når hun spiser skoleboller?
-
- Hvorfor endrer Janne sin figur farge på oppslag 12?
 - Hvordan virker faren til Janne?
 - Ser elevene hvordan faren indirekte viser til at Jannes kropp er feil?
 - Hva tenker elevene om at Janne får en kommentar når hun forsyner seg igjen.
 - Hvorfor tror dere moren tenker på når hun står og ser ut på Janne klippe gresset?

Økt 2.

Består av oppslag 14 til oppslag 34. Stopper ved den mørke splashsiden med de hvite øynene som ser mot oss. Relevante scener fra disse oppslagene er blant annet oppdagelsen av pornobladene og foreldrenes belønningssystem for å slanke Janne.

- Hva tror dere moren mener med at det blir litt mye? (oppslag 15).
 - Tolker elevene dette som at moren synes Janne er for stor.
 - Hvorfor tror dere Janne tok en is selv om hun ikke fikk lov?
-
- Ser elevene at hamsteret kan være en tolkning på jentenes barndom versus ungdomstid med bladet?
 - Hvorfor synes pluteslig Lene at hamstre er dølle?
 - Ser elevene hvordan faren til Lene er stereotypisk fremstilt, når far er alene hjemme, bestiller vi pizza fordi menn ikke kan lage mat. Og at han eier pornoblad.
 - Hvorfor spiser de pizza?
 - Hvordan reagerer jentene på de magasinene de finner på soverommet til faren?
 - Hvordan ser jentene i bladet ut?
 - Ser elevene meningen med oppslag 19 kap. 6? At de to bladene representerer barndom versus ungdom. Kroppsfokuset har inntatt livene deres.

- Hva gjør Janne i speilet når hun kommer hjem fra Lene?
 - Hvorfor tror dere hun bretter opp singleten sin?
 - Hva skjer med kroppen til Janne i oppslag 20?
 - Tolker elevene dette som et selvhat til egen kropp? Sammenligning av en idealkropp mot egen kropp.
-
- Hvorfor er skyggen til Janne tegnet større? Oppslag 24
 - Tolker elevene skyggen til Janne som hennes tanker om seg selv? Et monster.
-
- Hvorfor ser Janne så redd ut når noen spør om å få en bolle? Oppslag 27
 - Trenger man å være feit for å greie å spise mange boller?
 - Ser elevene at guttene kobler begrepet feit opp mot negative assosiasjoner og stereotyper.
 - Hva skjer med kroppen til Janne inne på badet?
 - Hvordan trøster moren Janne?
 - Ser elevene at moren indirekte er enig med guttene. Hva mener elevene moren burde sagt til Janne for å få henne til å føle seg bedre?
 - Hvilke meninger kommer frem fra foreldrene spesielt faren om Jannes kropp? Oppslag 31
 - Foreldrene til Janne vil hjelpe, hvilken løsning kommer de opp med? Oppslag 32-33
 - Hva synes dere om denne løsningen.
 - Hvordan er ansiktsuttrykket til moren når hun spør Janne om hun vil gå ned i vekt?
 - Hva er elevenes tolkning av ansiktsuttrykket til moren?
 - Hvordan reagerer Janne på dette forslaget? Forslaget kan tolkes som om foreldrene synes Janne er feit.
 - Ser elevene at fra denne scenen så tar monsteret fullstendig over Jannes kropp? Derfor oppslag 34.

Økt 3.

Består av oppslag 34 til og med oppslag 63. Stopper etter oppslagene hvor man ser Janne gjennom de ulike årstidene. Relevante scener fra disse oppslagene er blant annet når Janne drar på shopping for å kjøpe nye truser og en tydelig forandring i Jannes vekt.

- Hva tror dere denne mørke siden med øynene som stirrer mot oss betyr? Oppslag 34
 - Ser elevene hvor ulykkelig Janne er blitt?
 - Janne skal til å spise lunsj på skolen, men hva skjer så? Hvorfor spiser hun ikke likevel? Oppslag 38
 - Hvem er det som sier alle disse tingene til Janne? Oppslag 39
-
- Ser elevene stereotypien med at Janne er feit og flink til å spille dataspill? Brage er ikke så flink og heller ikke så stor.
 - Hva skjer når Janne blir tilbudt sjokolade hjemme hos Brage?
 - Hvorfor endrer fargene i bildet seg?
 - Ser elevene at monsteret har tatt helt over?

- Hvorfor tror Janne på jentene om at vanlig truse er ekkelt?
 - Hva kan bilde av Janne hengende i en stringtruse bety?
 - Hvorfor er ikke Janne interessert i å henge med Brage mer?
 - Hva er det som har ført til Jannes dårlige selvtillit?
-
- Hvordan reagerer moren til Janne på veiingen? Oppslag 51
 - Hvordan tolker dere ansiktet hennes?
 - Ser elevene hvordan samfunnet presenterer idealkroppen til Janne på kjøpesenteret gjennom utstillingsdukker og plakater?
 - Hvis dere ser på ansiktsuttrykket til Janne mens hun går gjennom utstillingsdukkene, ser dere en forandring? Oppslag 52
-
- Ser elevene at faren lukker øynene hver gang han snakker til Janne om noe som kan kobles opp mot kroppen hennes?
 - Hvordan har kommentarene rundt middagsbordet endret seg fra første middag vi leste om?
-
- Hvorfor sier skyggen/monsteret: det hjelper ikke med nye truser veit du, du er ekkel likevel. ? Oppslag 57
 - Hvorfor virker moren plutselig bekymret når planen hele tiden var å gå ned i vekt? Oppslag 59
 - Hvilke forandringer ser vi ved Janne gjennom oppslag 62 og 63?

Økt 4.

Består av oppslag 64 til oppslag 102, altså resten av boken. Relevante scener fra disse oppslagene er blant annet at moren avslutter belønningssystemet, at foreldrene finner ut at Janne ikke har det bra med seg selv, og at Janne ikke har sluttet å slanke seg, og avslutningen hvor Janne får seg nye venner.

- Hvorfor ser Janne så forskrekket ut når moren sier at belønningssystemet er over?
 - Hvorfor stopper ikke Janne med å slanke seg?
 - Ser elevene hvordan foreldrene og andre hele tiden kommenterer utseende til Janne, og hvor forvirrende dette må være for henne. Først var hun for tykk, nå ser hun pjusk ut.
 - Moren til Janne kommenterer at hun har tillagt seg gode rutiner, er dere enig?
 - Hvorfor forsvinner ikke monsteret til Janne etter at hun er ferdig med belønningssystemet?
-
- Hva skjer med moren og Janne når moren finner ut at Janne ikke spiser maten sin?
 - Ser elevene at det er her foreldrene innser at de har gjort en feil? Og innser hvor dårlig datteren har det med seg selv?
 - Hvorfor svarer moren Nei, eller... på spørsmål fra Janne om de ikke ville at hun skulle bli tynn? Oppslag 82

- Hva skjer med foreldrenes ansiktsuttrykk når de finner den røde boken til Janne?
 - Hvorfor blir de så alvorlige?
 - Hvorfor blir Janne lei seg?
 - Hva skjer på bildene når foreldrene sier til Janne at hun er flott, viser henne kjærlighet med en klem. Oppslag 89.
 - Forstår elevene hva som egentlig hadde vært den beste løsningen på problemet til Janne? På oppslag 89 viser boken at løsningen var kjærlighet. Monsteret forsvinner.
 - Hvorfor ser vi ikke monsteret til Janne lengre?
-
- Hvorfor virker Janne nervøs for å spise bolle med de nye vennene sine?
 - Hva synes dere om slutten av boken?
 - Hvordan var humøret til Janne gjennom boken, fra start til slutt?
 - Hvordan tror dere Janne hadde det inni seg på slutten av boken?
 - Reflekterer elevene over hvordan Janne ble så fort frisk?
 - Ser de kritikken mot slutten, at løsningen på å få nye venner er å bli tynn.

Vedlegg 4: Vurdering av behandling av personopplysninger fra SIKT



[Meldeskjema](#) / [Kritisk lesing](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 406511	Vurderingstype Standard	Dato 19.12.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Kritisk lesing

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

Prosjektansvarlig
Elin Stengrundet

Student
Birgitte Karlsen Hagen

Prosjektperiode
15.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Vi minner om at barna skal gis alderstilpasset informasjon om prosjektet.

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

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

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

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

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

Lykke til med prosjektet!