

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003_1

Navn: Anders Bertelsen

***Rollespill og fortellinger med barn i tidlig skolealder –
en undersøkelse av narrativ kompetanse***

«Og da fikk de leve lykkelig, og på et nytt hus»

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 104

Sammendrag

Bakgrunn for denne studien tar utgangspunkt et mangelfullt fokus på muntlig opplæring i den norske skolen i dag, og den mangelfulle kunnskapen om muntlige ferdigheter i norsk forskningsfelt sammenlignet med lesing og skriving. Til grunn for oppgaven ligger en forståelse av at bruk av rollespill i skolen gir elevene læring gjennom sosiale interaksjoner, hvor de lærer av hverandre og får en bedre forståelse av rollespillets tematikk. Studien har undersøkt virkningen lærerstyrte rollespill har på en gruppe 2.-klassingers narrative ferdigheter. Prosjektet er intensivt og har blitt gjennomført i løpet av tre dager, utenfor klasserommet og ordinær undervisning. Narrative tester er gjort før og etter et planlagt rollespill der elevene, sammen med forskeren, forteller og skaper en historie i felleskap. Elevenes narrative tester før og etter rollespillet er gjennomført gjennom elevimproviserte historier inspirert av illustrasjoner i bildebøker hvor teksten er fjernet.

Studien følger et hermeneutisk-fenomenologisk forskningsdesign og bruker narrative tester som utgangspunkt for en tematisk og strukturell analyse av elevenes muntlige tekster.

Elevgruppen er tilfeldig utvalgt av elevenes kontaktlærere, og representerer den generelle elevmassen, og fungerer også som en gruppe enkeltkasus. Prosjektets hovedfunn tyder på at å bruke lærerstyrte rollespill som en del av undervisningen gir elevene muligheten til å bruke sjangerkunnskapene på en ny måte som gir mestringsfølelse og engasjerer til samarbeid.

Andre funn inkluderer at elevene bruker en større variasjon i utvalg av dialekter, tonefall og stemmeteknikker i fortellingene sine etter de har deltatt i rollespillet. Studien i sin helhet viser at rollespill er en god ressurs som legger til rette for nye undervisningsmetoder enn tradisjonell tavleundervisning.

Abstract

The modern Norwegian school system lacks a strong foundation in oral competence education, and research on the field of oral communication being small compared to that of reading and writing. The use of roleplaying games (RPGs) facilitates learning through social interactions, allowing students to learn oral presentation- and creative techniques through role-play. In this study, I examined the impact of teacher-led RPGs how 2nd grade students' skills to tell improvised stories. The students participated in an intensive workshop that spanned 3 days, in addition to their regular classes. In this workshop, the participants, and the researcher, engaged in a simple dice-based RPG to jointly create a cohesive, collaborative story. Pre- and post-workshop improvisational storytelling skill was assessed by asking the subjects to fabricate stories based on illustrations in a picture book in which the text had been removed.

This study followed a hermeneutic-phenomenological research design and employed narrative tests as the basis for both a thematic and structural analysis of the students' oral texts. The student group was randomly selected by the students' teachers as representatives for the general student body, and to function as individual cases for the research. The main discoveries of the project suggest that using teacher-led role-play gives the students the opportunity to use their genre knowledge in a new way that gives a sense of accomplishment and engages collaboration. Other findings include that the students use a greater variation of dialects, tone of voice and vocal techniques while telling their stories after they have participated in the role-play. The study overall shows that role-play proves to be a good resource, that allows the students to learn in a different way than traditional blackboard teaching would.

Forord

Fem år med lærerstudier har ledet ut i dette prosjektet. Som med oppgaver flest har mye skriving skjedd på nattestid, hvor det som holdte meg våken var en blanding av kaffe og setningen «Må bare skrive én side til før jeg kan legge meg med god samvittighet». Alle disse lange kveldene og nettene med skriving har munnet ut i denne masteroppgaven.

Tusen takk til verdens mest forståelsesfulle samboer som har godtatt og forstått at jeg skriver mest og best under disse lange kveldsøktene.

Tusen takk til min mor, som har støttet meg og vært en roens stemme i stressede og frustrerte telefonsamtaler.

Tusen takk til min far, som har lest oppgaven side opp og side ned i jakt på skrivefeil og kronglete setninger.

Tusen takk til de fantastisk kreative, engasjerte og flinke elevene som ville være med å redde gulrotgården fra den slemme trollkjerringa.

Tusen takk til elevens kontaktlærere som har vist interesse for prosjektet, og latt meg låne elevene deres.

Tusen takk til mine medstudenter for mange runder ludo, og for å ha vært gode samtalepartnere og støttespillere i skriveprosessen.

Tusen takk til Simen Kristoffersen, utvikleren av rollespillet Storskog, som har inspirert meg til å bruke rollespill på denne måten i undervisningen.

Og sist, men ikke minst, takk til min veileder Snorre Johansen for gode samtaler, veiledning og åpen telefonlinje.

Innholdsfortegnelse:

Innholdsfortegnelse:	iv
1.0 Innledning og bakgrunn for studien	1
1.1 Innledning.....	1
1.2 Valg av rollespill og muntlighet som tema	1
1.3 Problemstilling, forskningsspørsmål og studiens formål	2
1.4 Oppgavestruktur	3
2.0 Teori	4
2.1 Muntlighet som grunnleggende ferdighet	4
2.3 Eventyrsjangeren og muntlig utvikling	6
2.4 Rollespill og drama som undervisningsmetode.....	8
2.5 Narrativ kompetanse og fiksjonskompetanse.....	10
3.0 Metode.....	13
3.0.1 Oppgavedesign	14
3.1 Narrativ evalueringsprotokoll og utgangspunktet for prosjektets testmaterieill	14
3.1.1 Pilottesting.....	16
3.2 Observasjon og bruk av video	16
3.3 Kasusbaserte elementer	18
3.4 Etske overveielser	18
3.5 Utvalg av testsubjekter	19
3.6 Analysemetode og koding	20
3.6.1 Strukturell analyse.....	20
3.6.2 Tematisk analyse	21
3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet	23
3.7.1 Reliabilitet	23
3.7.2 Validitet og overførbarhet	24
4.0 Analyse og tolkning av data	25
4.1 Strukturelle differanser i den narrative testingen	26
4.1.1 Ulike lengder på testfortellingene	27
4.2 Tematisk analyse av narrativ testing og rollespill	28
4.2.1 Forteller, replikker og bruk av dialekter.....	28
4.2.2 Tilpassing av stemme for effekt.....	30
4.2.3 Improviserte narrativ og fortellerfrihet.....	31
4.2.4 Eventyrets fremtreden og sjangertrekk.....	32
4.2.5 Den logiske sammenhengen i elevenes narrativer	36

5.0 Drøfting og resultater	37
5.1 Oppsummering av funn og resultater	38
5.2 Fortellingenes struktur og oppbygging.....	39
5.3 Dramatisering og stemmebruk	40
5.4 Eventyrord, sjangertrekk og brudd på konvensjoner.....	41
5.5 Trygghet og sosiale relasjoner i rollespill og testsituasjonen.....	43
5.6 Refleksjoner rundt studiens svakheter og styrker.....	44
6.0 Konklusjon og avslutning.....	45
6.1 Svar på forskningsspørsmål.....	45
6.2 Oppsummering og svar på problemstilling	46
6.3 Oppfordring til videre forskning og praksis i feltet.....	46
Litteraturliste:	47
VEDLEGG	51
Vedlegg 1: Transkripsjon av narrative tester	51
Vedlegg 2: Utdrag fra rollespilltranskripsjon.....	72
Vedlegg 3: Samtykkeskjema og informasjonsskriv	77
Vedlegg 4: Tematisk Analyseskjema	81
Vedlegg 5: Strukturanalytiske skjema.....	85

1.0 Innledning og bakgrunn for studien

1.1 Innledning

Denne studiens tema er muntlige ferdigheter og hvordan barn i de første årene på skolen uttrykker sjangerkunnskaper muntlig gjennom bruk av egen fantasi og en fortelling de skaper i øyeblikket. Oppgaven retter seg spesifikt mot hvordan det å bruke rollespill som undervisningsmetode er med på å gi gode assosiasjoner til sjangeren og lar elevene kjenne på hvordan det er å være en aktiv deltager i et eventyr. Rollespillet er et verktøy som kan gi elevene en idé om hvordan for eksempel Askeladden må tenke når han kommer ansikt til ansikt med et stort, skummelt troll.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 bygger en av sine fem grunnpilarer, de grunnleggende ferdighetene, på muntlighet. Muntlighet, sammen med de andre grunnleggende ferdighetene, danner grunnlaget for elevenes videre læring i skolen og er viktig for utvikling av identitet og evnen til å danne sosiale relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Forskning på muntlige ferdigheter i skolen er også et lite undersøkt tema i det norske forskningsfeltet, og undervisning i muntlighet er ofte mindre planlagt og overveid av læreren som legger opp undervisningen. Dette fører til at elevene får trent de muntlige ferdighetene sine i for liten grad til at de får en god utvikling av dem (Rongved, 2019).

1.2 Valg av rollespill og muntlighet som tema

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, forkortet til LK20, har et eget kapittel under overordnet del om skaperglede, engasjement og utforskertrang. Kapitlet presenterer idéen om at de yngste barna i skolen, noe som omfatter første- og andreklassinger, trenger lek og praktiske aktiviteter for trivsel og utvikling. Leken skal heller ikke bare finne sted i friminuttene, men også i undervisningen. Dette betyr at både frilek, rammebaserte leker og leker i regi av voksne skal ha en plass i skolen. Dette gir elevene muligheten til å uttrykke sin kreativitet og gir dem en meningsfylt opplevelse av læringen, noe elevene trenger for å føle glede, trygghet og tilhørighet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Dette gjelder også dramaleker og aktiviteter hvor elevene går inn i predisponerte roller, som under bruk i undervisning kan gi den et mer lekbetont preg og gir elevene en større variasjon av aktiviteter i sin skolehverdag.

Vi ser en framtredden av slik bruk av rollespill og drama i skolen i større og større grad i den moderne skolen, og enkelte skoler har også valgt å ha rammebaserte rolleleker eller dramaaktiviteter som en fast del av elevenes skolehverdag. Dette gjelder både hos de yngste og eldre elevene i skolen (Drama, 2021; Svåsand, 2022). Forskning på bruk av praktiskeestetiske fag, dans og bruk av drama og dramaleker i skolen viser at rollespill og lek har en positiv effekt på elevenes hverdag. En skole som bygger deler sin undervisning på slike praktisk-estetiske fag bidrar både til motivasjon og prestasjon i fag i elevgruppen. (Brouillette et al., 2014, s. 18).

I jobben min som lærer har jeg et ønske om at elevene skal trives og være engasjerte og motiverte i skolen, og har derfor et ønske om å bevare leken gjennom å bruke rollelek, rollespill og dramaleker i klasserommet for å skape dette. Når elevene begynner på skolen har de tross alt et utgangspunkt for lesing og skriving i det muntlige språket de allerede behersker før skolestart (Fountas & Pinell, 2018 s. 14) Å bruke det muntlige språket gjennom lek, samtaler og spill bidrar til at elevene ikke bare får motivasjon, men også opparbeider seg et verktøy til bearbeiding av tekst. Dette verktøyet, i form av dialog og muntlig kommunikasjon brukes relatert til tekstene eleven leser eller skriver i skolehverdagen.

1.3 Problemstilling, forskningsspørsmål og studiens formål

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan bruk av rammebaserte rollespill i grupper påvirker elevenes narrative kompetanse. Ettersom narrativ kompetanse har ulike kjennetegn basert på sjanger, mottaker og lesesituasjon vil begrepet narrativ kompetanse i denne studien tilspisses og fokusere på spesifikk kompetanse i eventyrsjangeren. Gjennom undersøkelsen er formålet å observere hvordan elevene forteller egne eventyr, hvordan de får frem typiske eventyrtrekk i sine fortellinger, og hvorvidt de klarer å bygge en god fortelling med et logisk og sammenhengende plot.

Dette munner ut i følgende problemstilling: **Hvordan påvirkes 2.-klassingers narrative kompetanse i eventyrsjangeren av lærerstyrte rollespill?**

Problemstillingen vil videre besvares og støttes opp av forskningsspørsmål relatert til rollespillet, elevenes engasjement og hvordan elevene bruker sjangerkunnskaper i rollespillet

- Hvordan bruker elevene ulike toneleier, stemmeeffekter og hastigheter som virkemidler i sine fortellinger før og etter rollespill? Er det en forskjell?

- Hvordan framkommer elevenes kunnskaper om eventyrsjangeren i fortellingene deres?
- Engasjerer rollespillet elevene til å bruke stemmen og kunnskapene de har om sjanger i fortellingen av egne eventyr?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene vil besvares gjennom å bruke en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming og bruk av deltakende observasjon sammen med seks elever ved 2. trinn. Dette fører til at studien også vil et kasusbasert preg, da jeg kan fokusere mer på hvordan enkelt elev påvirkes av rollespillet og hvordan forskningsspørsmål og problemstilling kan besvares i forhold til den enkelte eleven.

I oppgaven brukes ofte ordet fortelling. I denne sammenhengen handler ordet fortelling om den skjønnlitterære sjangeren, og vil ikke ta for seg personlige anekdoter. Begrepet elever vil variere i betydning, og handler både om elevene som deltar i programmet og den generelle elevmassen i det norske skolesystemet. Den generelle regelen i denne oppgaven er skillet mellom kapittel to, hvor ordet elever omtaler den generelle elevmassen, og i kapittel fem og seks, hvor begrepet brukes konkret om prosjektdeltagerne.

1.4 Oppgavestruktur

Oppgaven vil følge en typisk IMRAD-struktur, med teorigapittel og består av seks kapittel, med ulike underkapittel. Første kapittel tar for seg problemstilling, forskningsspørsmål og bakgrunn for tema, og fungerer som en introduksjon. Kapittel to introduserer relevant teori og tar for seg de fire kjerneelementene denne oppgaven bygges på, narrativ kompetanse, rollespill, generelle muntlige ferdigheter og eventyrsjangeren. Tredje kapittel presenterer metode og hvordan jeg har valgt å tilnærme meg og planlagt prosjektet. Kapittel fire brukes til å analysere og presentere funnene gjort i prosjektet gjennom bruk av transkripsjoner fra prosjektets innsamlingsperiode, og vil derfor referere til vedlegg 1, 2, 4, og 5. Vedleggene er transkripsjoner og analyseskjema relatert til elevenes narrative tester og det gjennomførte rollespillet. Femte kapittel brukes til drøfting av funnene, sammenligning av elevene, om funnene samsvarer med teori og tidligere forskning og hvordan elevene aktivt bruker kunnskapene i rollespillet, samt om elevene engasjeres og motiveres av rollespillet eller ikke. Sjette, og siste, kapittel brukes til å diskutere veier inn i videre forskning og hvorvidt dette er mulig og gunstig. Kapittelet vil også brukes til å komme med en endelig konklusjon angående denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

2.0 Teori

2.1 Muntlighet som grunnleggende ferdighet

Muntligheten er en evne og ferdighet barnet allerede kommer med når det begynner på skolen, og er i stor grad grunnleggende for elevens skriftspråkutvikling. Muntligheten legger på samme måte til rette for begrepslæring. Gjennom delta i, og lytte til, andres samtaler kan eleven selv utvide både grunnlaget for sitt skriftspråk og ordforråd på en gang (Karsrud, 2021, s. 113-114). Dette vises også tydelig i Westgate og Hughes studie om snakking og lytting. Studien viser at å samtale om ulike tema, og å bruke de muntlige evnene i flere ulike fag er med på å styrke både ordforråd, semantikk, og gi en bedre kunnskap om emnet det samtales om (Westgate & Hughes, 2016, s. 494). Den norske skolen har likevel en historie med lite eksplisitt og planlagt undervisning i muntlighet som ferdighet, hvor elevene får tydelige tilbakemeldinger på deres muntlige prestasjoner (Svenkerud, et al., 2012, s. 46).

Når man ser på det muntlige språket som det grunnleggende fundamentet for videre språkutvikling på denne måten kan man enkelt dra slutninger om at opplæringen i muntlighet, skriving og lesing er viktige elementer i en god undervisning i språk (Fountas & Pinnell, 2018, s. 17). Tidligere læreplaner presenterer kompetansemålene i norskfaget oppdelt i ulike underkategorier som separerer skriving, lesing og muntlighet, noe den nye læreplanen ikke gjør (Kunnskapsdepartementet, 2006) Dette kan være grunnet den viktige utviklingen de ulike grunnleggende ferdighetene gir når de brukes sammen. Muntlighet, sammen med skriving og lesing, er noen av de ferdighetene som ligger norskfaget nærmest. Til sammen gir dette grunnlag for en best mulig språkutvikling og språkforståelse hos eleven (Fountas & Pinnell, 2018, s. 11)

Kombinasjonen av muntlig, skriving og lesing er altså alle viktige elementer i utviklingen av det man kaller literacy, eller tekstkyndighet. Literacy-begrepet er stort og dekker store deler av skriving og lesing, men også muntlighet til en viss grad (Språkrådet, 2021). Literacys relasjon til muntlighet er relevant for arbeidet med muntlige tekster og rollespill, da det skriftspråklige samfunnet har hatt stor effekt på muntlige sjangre som eventyr og andre typer fortellinger (Penne et al., 2020, s. 40). Begrepet omfatter også sjangerkompetanse, noe som gjør det viktig i sammenheng med å beherske muntlige sjangre som eventyr. Dette gjelder ikke bare sjangertrekk, men hvordan sjangrene har ulike underliggende holdninger og motiv som gjerne presenteres (Karsrud, 2021, s. 66-67).

2.2 Muntlighetsbegrepet i LK20

For videre å begrunne hva som legges i begrepet muntlighet vil jeg henviser til «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020», selv om dette ikke kan regnes som ren teori. Læreplanverket er likevel viktig for teorigrunnlaget i prosjektet, da det definerer og presenterer muntlighet på en måte som vil prege den enkelte lærers forståelse av begrepet. Dette kommer av hvordan LK20 er utgangspunktet og målet for undervisningen vi gjennomfører i skolen i dag. Etter innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene i LK06, har muntlighet stått som en av de grunnleggende ferdighetene i skolen, og skal gjennomsyre alle fagene slik at både generelle- og fagspesifikke muntlige ferdigheter utvikles hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Utdanningsdirektoratet definerer i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 muntlige ferdigheter på denne måten:

Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter. Det betyr videre å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Videre spesifiserer lærerplanens kapittel om norskfaget at et av dets kjerneelementer er muntlig kommunikasjon hvor elevene skal kunne presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Under kapittelet om grunnleggende ferdigheter i norskfaget presenteres det videre at norskfaget har et særlig ansvar for utvikling av muntlige ferdigheter. Der nevnes det spesifikt hvordan lek og faglige aktiviteter er et av utgangspunktene for muntlig utvikling i norskfaget (Kunnskapsdepartementet 2020b).

Muntlighet som grunnleggende ferdighet deles også opp i fire ulike ferdighetsområder som sammen utgjør utgangspunktet for videre læring og gode samtaler i skolegangen. Ferdighetsområdene innebærer å forstå og vurdere, utforme, kommunisere, samt å reflektere og vurdere. I dette prosjektet vil alle fire aspektene framkomme, men i størst grad vil ferdighetsområdet utforming være framtrædende, da det innebærer å støtte seg til, og velge ulike uttrykksformer i spontan og forberedt tale (Udir., 2017). Ettersom prosjektet tar utgangspunkt i en elevgruppe på 2. trinn er det også viktig å dra frem enkelte av kompetansemålene etter 2. trinn som innebærer muntlige ferdigheter. Sentrale punkter vil i dette tilfellet være at elevene skal kunne beskrive og fortelle muntlig, utforske oppbyggingen av og betydningen av ord og uttrykk, lytte og ta ordet etter tur, samt det å utforske eget

talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk. Disse punktene er med på å skape fundamentet for elevenes videre muntlige utvikling og vil også fremtre i prosjektets undersøkelse, noe vi vil se nærmere på i kapittel 4 (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

2.3 Eventyrsjangeren og muntlig utvikling

Norskfaget har, som det nevnes over, et ansvar for å lære elevene å bruke ulike sjangre, slik som eventyr. Sjangeren er i stor grad vanlig å bruke i undervisningssammenheng og bidrar til engasjerende tekst hvor eleven kan identifisere seg med en protagonist som setter gode eksempler på hvordan godhet, pågangsmot og det å være løsningsorientert i vanskelige situasjoner, er gode egenskaper (Bozkirli, 2018, s. 96). Eventyr og lignende kulturbærende sjangre bærer ofte med seg viktig tematikk som barna kan bruke til refleksjon og er med på å utvikle synet på verden rundt seg. Noen eventyr bruker eksempelvis hekser som er gode mot barna til å begynne med, men som etter hvert viser seg å være ondskapsfulle, slik som i «Hans og Grete». Dette er med på å gi barn eksempler på at ikke alle er den de utgir seg for å være, og at man ikke kan stole blindt på fremmede (Danielsen, 2004, s. 148-149). Dette kan videre dras mot at arbeid med eventyr i skolen er med på å gi elevene et generelt dannelsesgrunnlag og evnen til å se verden på en annen måte enn tidligere (Danielsen, 2004, s. 159).

Eventyrsjangeren er altså både kulturbærende og dannende, og har blitt brukt som underholdning og pedagogisk læringsverktøy i flere århundrer på verdensbasis (Jerstad, 2007, s.12). Den lange tiden eventyr har eksistert i vår fortellertradisjon har de gjennomgått endringer, både i generelle trekk og uttrykk, og gjennom revisjoner og endringer av enkelteventyr. Endringene av enkelteventyr kan tydelig sees i eventyr som for eksempel *Østenfor Sol og Vestenfor Måne*, som kan spores tilbake til det andre århundrets Hellas (Solberg, 2007, s. 4). På tross av disse videreutviklingene og adaptasjonene har eventyrsjangeren beholdt store deler av form og funksjon. Disse trekkene, karakterene og handlingsmønstrene, kalles av den russiske tenkeren Vladimir Propp for eventyrets «funksjoner». Propps funksjoner har i senere tid blitt brukt til å synliggjøre hvordan ulike kulturer vektlegger typiske karakterer og handlinger, samt brukes til å identifisere hvordan folkeeventyrets funksjoner gjenspeiles i moderne litteratur (Sørly & Blix, 2017, s. 85).

Eventyrsjangeren i moderne tid er i stor grad preget av den skriftspråklige tradisjonen som dominerer i skolen og samfunnet. Den skriftlige traderingen av eventyr har i stor grad ført til

at eventyrene blir mer rytmiske og oppskriftsbaserte, hvor forteller føler et behov for å gjenfortelle eventyret slik de har lest dem fremfor å bruke egne ord og formuleringer av innholdet. Dette har både positive og negative innvirkninger på den norske eventyrkulturen. Den oppskriftsbaserte formen gjør at eventyrene er enkle å lære seg, både for profesjonelle fortellere og amatører. Formlene gjør det altså enklere å bære kulturen som ligger i eventyrsjangeren videre. Ulempen med dette er at fokuset på en bestemt formel kan bremse videre utvikling og videreføring av sjangeren (Dahlsveen, 2019, s. 80). Videreutviklingen av eventyrsjangeren kan likevel sees gjennom adaptasjoner og variasjoner som endrer rammen rundt det tradisjonelle eventyret, slik vi kan se i den populære barnebokserien om «Bukkene Bruse». Bokserien bruker tradisjonelle sjangertrekk som tre hendelser, magiske vesen og snakkende dyr, men har utradisjonelle omgivelser som badeland, på Kanariøyene og i den moderne skolen (Norsk Forfattersentrum, 2021). Ettersom bildebokserien er ment for barn er det dermed med på å vise at flere allerede er vant til å utfordre de tradisjonelle eventyrformlene gjennom litteraturen de møter på fritiden eller gjennom lesing i skolen.

De tradisjonelle kjønnsrollenes rolle i eventyrsjangeren er et annet aspekt som er viktig å trekke frem når man snakker om den moderne utviklingen eventyrsjangeren går gjennom. Eventyr portretterer som regel kvinner som passive og som en form for premie den mer aktive prinsen kan vinne. Dette har enkelte unntak som eventyret «Østenfor Sol og Vestenfor Måne» hvor den kvinnelige hovedpersonen gjennomgår en personlig utvikling og blir en mer aktiv karakter etter hvert som handlingen utspiller seg (Jerstad, 2007, s. 16-17). Kjønnsrollene utfordres også i mer moderne framstillinger og adaptasjoner av eventyr slik som danseforestillingen «Prinsessen på Erten» hvor prinsessen framstilles som sterk og uavhengig og kongen som feminin og forsiktig (Meland, 2020, s. 915). Slike endringer i eventyrene kan gi elevene andre karakterer å identifisere seg med og som er lettere å relatere seg til. Dette gir en sterkere relasjon til eventyret, og er med på å skape både engasjement og motivasjon til videre arbeid med det (Karsrud, 2021, s. 30). I sammenheng med rollespilledelen av prosjektet vil dette være meget relevant. Elevene som deltar i prosjektet vil trolig være aktive medlemmer, og det kan hende jentene som deltar er opptatt av at de skal være like sterke og modige som guttene. Samtidig kan det også hende at guttene som deltar ikke identifiserer seg med sterke helter som sloss mot troll. Dermed kan også rollespillet være med på å utfordre kjønnsstereotyper og gi gode verdier, uten å miste eventyrets sjangertrekk (Meland 2020, s. 915).

2.4 Rollespill og drama som undervisningsmetode

Dramatisering og rollespill er en undervisningsmetode som ofte brukes som bearbeiding av tekst både på barneskolen og i høyere klassetrinn. Utbyttet elevene får gjennom dramatisering og rollespill gir dem sjansen til å bearbeide stoffet på en annen måte enn det å bare lese og samtale om det gir (Karsrud, 2021, s. 126). Å bruke drama og andre praktisk-estetiske arbeidsmetoder har dokumentert effekt på å hjelpe elever med å bearbeide følelser samtidig som det gir dem evnen til å forstå andres følelser og meninger bedre. Dette gjør bruk av dramapedagogiske øvelser til en god måte å la elevene både opparbeide en dypere forståelse av det som dramatiseres, og samtidig forståelse av seg selv og deres personlige opplevelse av innholdet (Brouillette et al. 2014, s. 4).

Skolen har et ansvar om å bidra i utviklingen av elevenes sosiale kompetanse i henhold til kunnskapsløftet LK20 (Meld. St. (2015-2016), s. 22). Bruken av dramapedagogiske øvelser som rollespill er med på å forme denne utviklingen gjennom å bruke reelle følelser og opplevelser for å videreutvikle og uttrykke egne tanker om en tekst eller et tema (Sörmark, 2008a, s. 96). Når lærer bruker dramapedagogiske øvelser på denne måten åpner det for muligheten til å fokusere på empatisk lytting, et viktig aspekt av det å kommunisere godt med andre. Den empatiske lyttingen bidrar både til at lytterne får med seg andre deler av innholdet som presenteres samtidig som den skaper et tryggere miljø for elevgruppen å uttrykke seg i. Vi ser gjerne dette i situasjoner hvor læreren er opptatt av aktiv lytting, hvor man viser med blikkontakt og kroppsspråk at man anerkjenner og bryr seg om det den som snakker sier (Penne et. al., 2020, s. 81).

Rollespill, som en underkategori av dramapedagogikken, avhenger i større grad av at deltakerne bruker denne evnen til selvrefleksjon og emosjonell intelligens. Rollespill avhenger av en struktur og rammesetting som er med på å påvirke i hvor stor grad deltakerne kan interagere med medspillere og rollespillets videre handling (Sandvik & Waade, 2006, s. 188). I prosjektets rollespill vil disse rammene formes gjennom eventyrsjangerens rammeverk med sjangertrekk som tretallsregelen og det endelige målet spillerne har. Rammene legger opp til samarbeid og felles avgjørelser, samtidig som det krever, og trener, improvisasjonsevne, tålmodighet og tilpasningsdyktighet gjennom å bruke terninger som basis for enkelte handlinger elevene vil gjennomføre i rollespillet (Kristoffersen, 2021).

En annen del av rammesettingen, og et viktig utgangspunkt og verktøy for veiledning underveis i rollespillet er læreren selv. Lærer-i-rolle er en underkategori av rollespill, hvor

læreren aktivt deltar i rollespillet eksempelvis som en ansvarlig voksen som tilbyr rettleiding, men også kan få veiledning fra barna som deltar. Dette gir læreren muligheten til å styre handlingen og åpne for refleksjon overfor tematikken og andre elementer som presenteres i rollespillet (Sörmark, 2008b, s. 204-205). Lærer-i-rolle vil være en sentral del av prosjektets rollespill, da læreren aktivt deltar i rollespillet gjennom sin funksjon som spilleleder og forteller (Kristoffersen, 2021). Lærerens deltakelse i rollespillet fungerer også som en modell for elevenes egen muntlige prestasjon. Modelleringen resulterer i at lærerens valg rundt formulering av innhold, hvordan de bruker stemmen sin, og hvordan de presenterer sjangeren fungerer motiverende og engasjerende for elevene slik at de også vil delta og lære mer om muntlig fortelling og eventyrsjangeren gjennom rollespillet (Kverndokken, 2016, s. 66).

Når spillet har en leder på denne måten, stenger det for noe av interaktiviteten. Noe som kan hindre deler av barnas innlevelse, da voksne gjerne preges av kjønnsroller, kultur og realisme i sin spilling. Dette hindrer elevene fra å oppnå en totalt fri rollelek hvor elevene selv bestemmer rammene og reglene (Martin, 2018, s. 225) Spilleleder kan styre hvor handlingen går, og flytte elementer kronologisk rundt uten at deltakerne kan påvirke dette. Likevel oppstår interaktiviteten gjennom elevenes valg og reaksjoner på ulike historiehandlinger og hvordan de forholder seg medspillerne. I tillegg kan det resultere i at elevene bruker sine metakunnskaper om sjangeren for å ta bedre avgjørelser basert på deres egne forkunnskaper (Sandvik & Waade, 2006, s. 190-191). I dette tilfellet sine kunnskaper om eventyrsjangeren. Det kan også hende at elevenes interaksjoner med rollespillet endrer seg basert på hvor mye erfaring de har med sjangeren og rollespill generelt. Det er spilleleders ansvar å legge opp til et spill hvor alle kan delta, og underveis få en bedre forståelse av sjangeren og hvordan man kan påvirke historien som utspilles (Sandvik & Waade, 2006, s. 100). Elevenes evne til å påvirke historien kan over lengre rollespill også sees i lys av læreplanverkets intensjoner om elevmedvirkning på undervisningen, spesielt om læreren har lagt opp til flere mulige veier innad i rollespillet (Karsrud, 2021, s. 127).

Rollespill som undervisningsmetode er lettfattelig, særlig for skolens yngre elever, da man kan trekke tydelige paralleller mellom deres egen rollelek på fritiden og det regelstyrte rollespillet som gjennomføres i prosjektet. Dramatiske leker som styrte rollespill og fri rollelek resulterer begge i at eleven både prøver å uttrykke seg selv, eller aspekter av seg selv, samtidig som de kommuniserer med andre som er i samme situasjonen (Sörmark, 2008a, s. 109). Både rollespillet og rolleleken gir altså eleven muligheten til å utforske og forsøke å konkretisere et tema i samspill med andre. Elevene møter også rollespill igjennom dataspill de

spiller på fritiden, hvor spillet skaper og utgjør rammene og regelsettet. Vi ser en analogi til dette i rollespillets eget regelsett og egne sjangerrammer (Suits, 2018, s. 225). Rollespillet kan altså være et verktøy for utforskning av tematikk og sjanger i samspill med andre, noe det også skal fungere som i dette prosjektet.

I et forsøk på videre å konkretisere rollespill som pedagogisk verktøy, har Sandvik og Waade brukt følgende definisjon:

” Et spillforløb, der udspiller sig i et simulert rum, hvor deltagerne i en fælles historie ved hjælp af et perspektivskift oplever konflikter, foretager valg, og efterfølgende reflekterer selvstændigt og kritisk over deres valg for derefter at benytte den tillærte viden selvstændigt.” (Sandvik & Waade, 2006, s. 221).

I tillegg til refleksjon og kritisk tenkning bidrar også bruk av rollespill og andre estetiske læringsmidler til en økt evne til abstrahering, mulighet for å lære andre menneskers perspektiver, er motiverende og bidrar til å skape et trygt sosialt miljø (Brouillette et al., 2014, s. 18). Rollespill er også med på å øke elevens evne til å bygge historier gjennom erfaringene de får gjennom den konstant endrende historien. Når rollespillet legger opp til situasjoner som plutselig endres, og andre elever bruker forskjellige fortellerteknikker og ord enn dem selv, får de også en bedre forståelse av hvordan en historie kan bygges opp (Sörmark, 2008a, s. 123). Evnen til å tilpasse seg situasjoner legges opp til gjennom rollespillets regelsett, hvor to terninger rulles ved interessante plot-punkter eller mer vanskelige situasjoner spilleleder mener krever det. Høye tall resulterer i tydelig suksess, og lave tall resulterer i mislykkede forsøk og komplikasjoner spillerne må håndtere. Rollespillformen som brukes i dette prosjektet bruker ellers en relativt fri improvisasjonsform for elevene, hvor jeg som spilleleder og lærer-i-rolle har noen forhåndsbestemte hendelser og plotpunkter jeg leder elevene mot. Disse plotpunktene er gjennomtenkte og relatert til eventyrsjangeren slik at rollespillet er bedre rustet til undervisningsøktens mål om å bedre narrativ kompetanse og forståelse av eventyrsjangeren (Kristoffersen, 2021).

2.5 Narrativ kompetanse og fiksjonskompetanse

Rollespill er en aktivitet som konstant bygger på og endrer en historie i samspill med andre, og kan sees på som en sommerfugleffekt hvor hver handling er et resultat av en tidligere handling. Sammen er dette med på å skape et narrativ som er unikt for hver gjennomførelse av rollespillet, uansett hvilke rammer som er utgangspunktet (Sandvik & Waade, 2006, s.

104). I vårt tilfelle er det også dette som er målet. Det å gjøre elevene bevisste på eventyrsjangerens trekk og ulike fortellermåter gjennom bruken av rollespill, i tillegg til ordforrådet, sjangerkunnskapen og deres refleksjon rundt sjangertrekkene de treffer er sentralt i denne studien. Prosjektets formål er dermed å teste hvorvidt bruken av rollespill har hatt en positiv effekt på elevens narrative kompetanse, samt elevenes fiksjonskompetanse.

Narrativ kompetanse kan oppsummeres som individets evne til å bygge en historie, fra start til slutt, hvordan de gjør dette gjennom ordvalg, hvorvidt de har med sentrale momenter som gir et narrativs logiske handlingsforløp, og om narrativet initieres eller konkluderes (Norbury & Bishop, 2003, s. 288). Denne definisjonen danner grunnlaget for hvordan ordet «narrativ» vil brukes i denne oppgaven. Begrepet narrativ brukes gjerne i flere ulike situasjoner, og kan brukes både om intervjuer, teater og skjønnlitterære tekster, da de alle inneholder forutsetningene for at en tekst skal kalles narrativ. Narrativet har et temporalt hendelsesforløp, som vil si at det utspiller seg over tid. I tillegg vil et narrativ ha en mening og hensikt, da det handler om noe som skal formidles. Det tredje, og siste, punktet som kreves for at en tekst skal kunne defineres som et narrativ, er det sosiale aspektet, hvor det er en forteller og en lytter, eller sender og mottaker (Sørly & Blix, 2017, s. 21-22).

Narrative tester er dermed effektive for å undersøke den muntlige og generelle språkutviklingen hos barn, da man gjennom narrativ testing får gjort et tverrsnitt av barnets kompetanse og utvikling. Dette kan, etter gjennomført analyse av barnets narrative kompetanse, brukes til planlegging av videre undervisning. Det skaper også en pekepinn som kan bidra til en forståelse av barnets styrker videre i skoleløpet (Zampini et al., 2020, s. 2309). Dette legger med andre ord til rette for videre tilpasset opplæring, noe elevene har rett på ifølge opplæringsloven (Opplæringslova, 2021, §1-3).

I tillegg til narrativ kompetanse vil også elevenes fiksjonskompetanse undersøkes. Det er derfor nødvendig å definere dette begrepet og se på hva som skiller fiksjonskompetanse fra narrativ kompetanse, og hva som er likhetene mellom de to begrepene. Fiksjonskompetanse er et begrep som er mindre brukt enn narrativ kompetanse, men det innebærer i stor grad mange av de samme grunnprinsippene: prinsippet om hvordan språket fremstilles er en sentral del av begge begrepene (Steffensen, 1999, s. 192). Det som derimot skiller begrepene, er fiksjonskompetansens tydelige avhengighet av leserens tolkning og fortellerens formål med teksten. Å ha fiksjonskompetanse som leser innebærer i stor grad det å ha evnen til å velge relevante lesemetoder og fortellerstiler til den konkrete situasjonen gjennom å se på de

konvensjonene og sjangertrekkene som presenteres i teksten. Dette betyr også at å ha fiksjonskompetanse som forteller krever at du kjenner til disse konvensjonene og sjangertrekkene, slik at du kan skape et narrativ som på best mulig måte innfrir ditt formål og ønske som forteller (Steffensen, 1999, s. 116). Narrativ kompetanse og fiksjonskompetanse er altså beslektede begreper, som begge omhandler fortellinger, men fiksjonskompetansen vektlegger lesemetode og sjangerkunnskap i tillegg til narrativ kompetanses søkelys på generell oppbygging. Dermed faller narrativ kompetanse i stor grad under begrepet fiksjonskompetanse (Steffensen, 1999, s. 192).

Fiksjonskompetanse er sammensatt av mange ulike faktorer, både sosiokulturelle faktorer, hvordan pedagogikken er framstilt og elevens emosjonelle intelligens. I eventyr vil trolig det kulturelle aspektet ha en større effekt på leser og forteller, grunnet sjangerens kulturbærende element (Steffensen, 1999, s. 117). Hvordan elevene leser avhenger også av hvilken situasjon de sitter i. Dette vil trolig i dette prosjektets tilfelle påvirkes av at formålet med lesingen deres ikke var egen underholdning eller presentasjon for andre, men at situasjonen ble filmet og skal analyseres (Steffensen, 1999, s. 118). Dette fører til at fortelleren gjør en seleksjon og velger å fortelle det de tror og mener er riktig i situasjonen de befinner seg i, og mottakeren de forteller til. Dette gjelder både perspektivet de forteller fra, hvordan de formulerer setningene sine, samt hvilke hendelser i fortellingen de velger å vektlegge (Senje & Skjong, 2005, s. 34).

Elevene forteller også gjerne ulikt basert på hvilke av den fiktive tekstens konvensjoner de forstår. De ulike konvensjonene har stor variasjon og ulike kompleksiteter, og det vil derfor her bare gjengis de konvensjonene som elevene trolig forstår, eller viser seg at de har forstått. (Steffensen, 1999, s. 126). De narrative trekkene som man oppdager under lesing av en fortelling, gir som regel leseren en viss kunnskap om hvilken type tekstform det er, men ettersom elevenes eventyrbøker er uten tekst, kan de ikke gjøre den samme antakelsen. Når teksten derimot presenteres for elevene som et eventyr før lesingen, vil deres forståelse for den narrative strukturen likevel være relevant ettersom eleven forteller teksten, og dermed kan bruke disse trekkene i sin fortelling (Steffensen, 1999, s. 120). Hvis elevene forstår at teksten er oppdiktet, vil de sannsynligvis forstå at teksten ikke har en direkte virkelighetsreferanse, selv om reelle steder, som for eksempel Bremen, nevnes (Steffensen, 1999, s. 126). De skjønner også at dyr ikke kan snakke og at det ikke finnes geiter som lager gullmynter. Dette er sannsynligvis ikke mulig å se ved en ren analyse av fortelling, men er noe man kan anta basert på elevenes generelle kunnskaper.

Forståelsen av hvordan den virkelige verden suspenderes under fortellingen er også et sentralt element av det å fortelle gode historier. Når man leser fiksjon er det fortellingens historieførløp som står i fokus, og fortellerens stemme er veileder gjennom narrativet. Det er gjennom fortelleren at den midlertidige virkeligheten skapes, og vi som lyttere eller lesere setter vår egen virkelighet til side, slik at vi på best mulig vis kan leve oss inn i historien (Steffensen, 1999, s. 129-130). Begrepet «fordobling» brukes av Steffensen om det å lese en tekst, hvor man samtidig som man rent fysisk leser tekstens bokstavelige innhold tolker de underliggende subtekstene. Under lesingen leter man underbevisst etter sjangertrekk og meningen med teksten, slik at man kan presentere fortellingen på en måte som leser selv antar er riktig og passende for sjanger og situasjon. Steffensen bruker også begrepet konnotasjonslesning om denne metoden, hvor leseren ser etter en dypere mening i tekstens oppbygning (Steffensen, 1999, s. 138). Leseren må i første omgang forstå tekstens bokstavelige innhold for å kunne sette en dypere mening i teksten. Når elevene samtidig skal lete etter sjangertrekk, vil dette kreve både konsentrasjon og kunnskap om de konvensjonene eventyrsjangeren presenterer. Det vil derfor vises ulike resultat, da oppgaven er mer krevende og kompleks basert på elevenes evne til å lese kontekst og bruke sjangertrekk (Steffensen, 1999, s. 139-140) Forskning på elevers narrative kompetanse, og indirekte på elevers fiksjonskompetanse, har blitt gjort tidligere i den norske skolen. Funnene i denne forskningen viser også til forståelsen av slike sjangerkonvensjoner, og viser at elevene i noen grad sannsynligvis forstår dette når de velger lesemetode, også i 2. trinn (Hoel, 2014, s. 87).

3.0 Metode

Den metodiske tilnærmingen knyttet til mitt studium, er en deltagende observasjon av kasus. Problemstillingen og forskningsspørsmålene stiller ikke et spørsmål som kan besvares spesifikt og objektivt, og jeg heller derfor mot induktiv metode, med muligheter for abduksjon. Dette kommer av at jeg i tillegg til å bruke elevene som hovedkilde, er åpen og fleksibel under rollespill og dramapedagogisk del. Testingen og det teoretiske forskningsbaserte bakteppet vil derimot gjøre at metodene også krever elementer av abduksjon, hvor jeg bruker det teoretiske bakteppe og egen intuisjon til å tolke datasettet som oppstår (Neteland & Aa, 2020b, s. 32).

3.0.1 Oppgavedesign

Oppgavens natur som kvalitativt studium gjør det naturlig å gjøre tester som observerer, intervjuer og analyserer tematikk som ikke kan kvantifiseres. Grunnet problemstillingens form vil min forskning følge et hermeneutisk-fenomenologisk forskningsdesign, hvor både min og elevenes forforståelse av tema og fenomenene narrativ kompetanse og rollespillaktivitet analyseres i lys av dette (Johannessen et al., 2021, s. 166-167). Det er også viktig at dette designet er transparent, logisk konsekvent og har koherens med problemstillingen, samt de ulike testenes egne, individuelle elementer (Krumsvik et al., 2019, s. 71). Oppgavens natur fører til at det er brukt flere ulike innsamlings- og analysemetoder, som sammen utgjør den helhetlige studien, og gir det datamaterialet som trengs for å svare på studiens problemstilling.

3.1 Narrativ evalueringsprotokoll og utgangspunktet for prosjektets testmaterieell

Målet med studien er å se innvirkningen rollespill har på elevenes narrative kompetanse. Det er derfor nødvendig å teste elevene både før og etter rollespill, for å se de eventuelle endringene. For å gjøre dette er man avhengig av å bestemme seg for hvilken undersøkelse man vil gjøre basert studiens mål, problemstilling og tiden man har til disposisjon (Neteland & Aa, 2020b, s. 199). Innsamlingen av datamaterieell foregikk over et relativt kort tidsrom og det var derfor ikke mulig å gjøre longitudinelle tester. Det var heller ikke mulig å gjennomføre lengre intervensjonsundersøkelser da dette ville fjernet elevutvalget fra deres egen lærers planlagte undervisningstid i for stor grad. Undersøkelsen er derfor gjort som et tverrsnitt, med intervensjonistiske trekk, da den foregår over et kort tidsrom, men med rollespillet som en form for intervensjon (Neteland & Aa, 2020b, s. 210).

Prosjektet er oppdelt i tre faser som er gjennomført i løpet av tre dager. Fase en og tre består av to separate narrative testøker, inspirert av den narrative evalueringsprotokollen som gjøres ved hjelp av boka *Frog, where are you?* skrevet av Mercer Mayer. Fortellingen tar utgangspunkt i få karakterer og har et enkelt handlingsforløp som er lett å følge for eleven. Boka er også tekstfri, slik at eleven ikke begynner å lese handlingen fremfor å gjenfortelle den på sin egen måte (Hoel, 2014, s. 5). Selv om Mayers bok er en av de vanligere utgangspunktene for narrativ testing av små barn, er det heller ikke uvanlig å bruke andre tekster for testing av narrativ kompetanse. Å endre bilde og tekst etter hvilke elever som testes

basert på undersøkelsens formål har dermed blitt gjort i forskjellige versjoner i flere forskningsprosjekter tidligere (Zampini et al., 2020, s. 231).

I denne studien brukes bildebøker basert på eventyr, med fjernet tekst slik at elevene kan testes gjennom en modifisert versjon av den narrative evalueringsprotokollen som vanligvis gjøres med *Frog, where are you?*. Bøkene og eventyrene som tas utgangspunkt i er *Grimm for barn*, med eventyret «Bymusikantene fra Bremen» (Grimm, 1979) og «Gutten som gikk til Nordenvinden og krevde igjen melet» (Asbjørnsen et al., 1995). Sammen med elevene blir jeg gjennom boka og gir elevene mulighet til å se på hvert enkelt oppslag. Elevene gjør gjerne bemerkninger muntlig underveis i første gjennomgang av bildene. Når de har sett gjennom bildene får de i oppgave å fortelle et eventyr hvor de bruker bildene og finner på ordene selv. Gjennom å lytte til, og gjøre opptak av, fortellingen deres kan det gjøres en beretningsanalyse, som en form for narrativ analyse. Beretningsanalysen er en narrativ analyse som legger vekt på hvilke elementer og begivenheter elevene trekker frem, samt om fortellingen har et logisk hendelsesforløp. I tillegg sees det på om elevene får frem de nødvendige grunnleggende elementene eventyret består av (Johannessen et al., 2021, s. 230-231). Ettersom narrativet som analyseres hentes gjennom en kunstig fremstilt situasjon ved hjelp av prompt og konkreter i form av bilde, vil innsamlingen defineres som eksperimentell. Dette til motsetning fra naturalistiske innhentinger gjennom observasjon i rollelek eller lignende (Neteland & Aa, 2020b, s. 202).

Til slutt gjennomføres narrative tester på nytt med en ny, men lignende tekst, urelatert til den teksten elevene leste i prosjektets første fase. Etter disse testene vil de narrative testene fra fase en og tre sammenlignes slik at man kan se hvorvidt det har vært endring og utvikling etter gjennomført rollespill (Neteland & Aa, 2020, s. 211). Om studien og prosjektet hadde vært gjennomført over et lengre tidsrom kunne rollespill og testsekvensene blitt gjort med jevne mellomrom, slik at også rollespillet kunne fungert som en narrativ analyse og et lengre narrativ delt opp i flere deler. Dette hadde også trolig gitt en dypere kunnskap om elevenes narrative kompetanse på ulike tidspunkt i prosjektet, og på den måten også sett den lengre utviklingen av en større, helhetlig fortelling (Johannessen et al., 2021, s. 225). Målet med å bruke disse narrative testene er i denne studien ha et utgangspunkt for sammenligning av elevenes narrative kompetanse og deres evne til å fortelle, etter det gjennomførte rollespillet.

3.1.1 Pilottesting

Prosjektets originale pilottest av narrativ analyse skulle i utgangspunktet funnet sted i desember, men grunnet sykdom hos utvalgt testsubjekt utgikk dette. Det er likevel nødvendig for meg som forsker å gjennomføre et pilotprosjekt for å kvalitetssikre testingen (Krumsvik, 2019, s. 174). I tillegg vil denne piloten gi meg erfaring med å gjennomføre slike tester, slik at manglende kompetanse fra forskerens side ikke påvirker testens resultater. (Neteland & Aa, 2020b, s. 84). Studiens datainnsamling var originalt planlagt gjennomført i løpet av februar, men ved dag to var halvparten av testsubjektene hjemme fra skolen grunnet sykdom, og det måtte dermed gjennomføres et nytt forsøk på å gjennomføre studien i begynnelsen av mars. Mengden elever er en viktig del av prosjektet for at rollespillet skal fungere best mulig, og om prosjektet hadde blitt gjennomført bare med de tre elevene som var til stede, ville datamaterialet ikke vært optimalt i forhold til studieprosjektets premisser. Ettersom jeg ikke hadde gjennomført en helhetlig pilottest av prosjektet gjennomførte jeg likevel endelig narrativ test på de resterende elevene og kan derfor anse den ellers mislykkede undersøkelsen som en grundigere pilotering.

3.2 Observasjon og bruk av video

Observasjon er en forskningsmetode som egner seg godt i tilfeller hvor forskeren ønsker en direkte tilgang til det de forsker på. Dette er spesielt gunstig i fenomenologiske studier hvor menneskers interaksjoner og samhandling er sentralt for forskningsprosjektet (Johannessen et al., 2021, s. 82). I denne studien er tanken å bruke observasjonsmetoder for å få et innblikk i hvordan elevene aktivt bruker sin narrative kompetanse i rollespillet og fortellingen. Ettersom rollespillet skal gjennomføres i mindre grupper, slik at alle har muligheten til å delta, vil det være enkelt for meg som observatør å få med meg flere detaljer i det elevene gjør (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Det er avgjørende for forskeren å ha oversikt over området og menneskene som skal observeres slik at man kan få med seg mest mulig. Når forskeren er bevisst på omgivelsene og elevene, vil det dermed også gjøre forskningen mer transparent (Krumsvik, 2019, s. 182). Observasjon sees ofte på som en metode som brukes som en supplerende form, noe vi også ser i dette prosjektet. Hensikten med å observere som supplement, er å få en dypere forståelse av datamateriell som samles gjennom andre metoder som intervju, eller i dette tilfellet, den narrative analysen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63-64).

Når man som forsker skal bruke observasjon som forskningsmetode, er det også viktig at man reflekterer over hvordan og hvor man skal observere fenomenet. Stedet og situasjonen

fenomenet observeres i vil ha en vesentlig innvirkning på hvordan deltakerne agerer. Vi deler gjerne settingene opp i to kategorier, naturalistisk og arrangert. I dette tilfellet vil det være arrangerte settinger, ettersom elevene plasseres i både rollespillsituasjonen og narrativitetstesten av prosjektet av meg som forsker. Dette vil dermed ikke være en naturalistisk situasjon, og elevene har visse forutsetninger og forventninger til det som skal skje, noe som kan påvirke oppførsel (Johannessen et al, 2021, s. 85-86). Et annet aspekt til observasjonssettingen er i hvor stor grad forskeren skal være delaktig i situasjonen som observeres (Johannessen et al, 2021, s. 88). De fire rollene observatøren kan ha, avhenger av hvor mye observatøren aktivt deltar i situasjonen, samt hvor tydelig observatøren er i sin rolle som forsker (Krumsvik, 2019, s. 163) I dette prosjektet er jeg som observatør en tydelig deltaker og tydelig forsker, da elevene er klar over at jeg både skal filme og notere hva de gjør. Under rollespillet fungerer jeg i tillegg som lærer-i-rolle, og er en fullverdig deltaker av spillet sammen med elevene. Dette gjør at jeg som lærer blir en deltakende observatør, hvor jeg både er deltaker gjennom rollespill og ansvarlig for narrativ testtaking, samt forsker som observerer, noterer og filmer det elevene gjør (Johannessen et al., 2021, s. 89).

Som støtte til observasjonen vil jeg i tillegg bruke filming og lydopptak av elevene. Både narrativitetstesten og rollespillet filmes, og er transkribert kort tid etter gjennomføringen. Dette gjøres da det ikke er mulig for meg som individuell forsker å oppdage, oppfatte og notere alle de narrative valgene elevene gjør samtidig som jeg skal delta som en aktiv og støttende lytter. Opptak og filming gir i tillegg muligheten til å spole tilbake for å se og lytte til ting man ikke klarer å oppfatte når man selv er en del av situasjonen (Neteland et al. 2020b, s. 99). Filming som en del av forskning fungerer som en støtte til den rene observasjonen forskeren har gjort om de også deltok i situasjonen som ble filmet. På denne måten kan notater og tanker som gjøres under situasjonen som ble filmet kombineres med nyansene forskeren oppdager gjennom å se på videoopptakene. Sammen danner opptak og den direkte observasjonen et bedre, mer helhetlig bilde (Holgersen et al, 2003, s. 125). Under gjennomførelsen av prosjektet er kamera plassert på en slik måte at alle elevene synes i bildet, og pultene er satt i en V-formasjon med elevene plassert skrått mot kamera, slik at det kan fange elevenes kroppsspråk og ansiktsmimikk bedre.

3.3 Kasusbaserte elementer

Bruken av kasusstudier i samfunnsvitenskapelig sammenheng har ofte som formål å presentere, og gi en bedre innsikt i lignende kasus som dukker opp i senere tid. Kasusstudier er også intensive, og setter søkelyset på veldig små, og avgrensede områder. Denne metodeformen egner seg i likhet med observasjon godt i kombinasjon med andre metoder, slik det gjøres i denne studien (Johannessen et al., 2021, s. 206). Kasusstudien som metode gir økt validitet når det refereres til og forskes på flere enn et kasus i forskningsprosjektet og den endelige teksten. Dette er grunnen til at studien tar utgangspunkt i seks elever, som hver utgjør et eget kasus. Når man har flere kasus, åpner det for sammenligning mellom de ulike enkeltkasusene, noe som gir studien både økt validitet og overførbarhet da den ikke bare generaliserer fra et enkelt kasus eller et enkelt individ (Johannessen et al., 2021, s. 208). Denne studien krever at de individuelle narrative analysene kombinert med den enkelte elevens aktivitet i rollespillobservasjonene brukes til å danne datamaterialet for flere enkeltkasus. De tre metodene danner til sammen en tversnittstudie som ser på, og sammenligner de forskjellige elevenes utbytte av rollespillet i deres egen narrative kompetanseutvikling. Kombinasjonen av flere metoder gir på denne måten et dypere, og mer valid resultat enn det hadde gjort med mindre elevgrupper eller på kun én elev (Neteland & Aa, 2020b, s. 211-212).

3.4 Etiske overveielser

Når man skal bruke filming i forskning, spesielt i arbeid med barn, kreves det at hensyn til normer og verdier i samfunnet veies opp mot prosjektet som gjennomføres, og hvordan resultatene og datamaterialet som innhentes gjennom forskningen kan brukes, også av andre enn forskeren (Krumsvik, 2019, s. 206). I kvalitative studier som dette, hvor forskeren er i nært samarbeid med utvalget, må man også vurdere hvordan vi forholder oss til dem slik at de er komfortable med hvordan eventuelle personlige data blir innhentet og ivaretatt (Neteland & Aa, 2020b, s. 202). For å på best mulig måte opprettholde denne rettigheten deltakerne har krav på har Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora utviklet en rekke retningslinjer for å beskytte både forskerens og deltakerens integritet og sikkerhet (Johannessen et al, 2021, s. 46-47).

Sikkerheten til deltakerne er viktig, og studien følger derfor retningslinjene satt av Norsk senter for forskningsdata. I denne studiens tilfelle kreves søknad om filming og innhenting av

enkelte persondata, som for eksempel alder (NSD, 2022). Før gjennomføringen av prosjektet har deltakernes foresatte skrevet under på et samtykkeskjema, hvor deltakeren eller deltakerens foresatte informeres om prosjektets formål, hvilke opplysninger som vil samles inn og hvordan de skal behandles. Samtykkeskjemaet inneholder også min kontaktinformasjon slik at mottakeren av samtykkeskjema gjennom e-post og telefon kan få en dypere informasjon om prosjektet, om de har videre spørsmål, slik de har krav på (Johannessen et al., 2021, s. 49).

Når filming brukes i forskningssammenheng, kreves også i større grad sikkerhet gjennom anonymisering. I dette tilfellet er datamaterialet anonymisert, og oppbevares på krypterte enheter med kodenøkkel separat, til prosjektet er gjennomført, slik det står anbefalt i NSDs retningslinjer (NSD, 2022). I henhold til forvaltningsloven skal all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner, være taushetsbelagt og anonymisert. Betydningen av dette vil i denne studien være at ingen elever eller skoler vil nevnes ved navn, slik at informasjonen ikke kan spores tilbake til deltakere, foresatte eller kontaktlærer (Johannessen et al., 2021, s. 50). I løpet av den perioden oppgaven skrives, har også deltakeren og foresatte hatt rett til å få innblikk i prosjektets gang, og hatt muligheten til å trekke seg fra prosjektet om de måtte ønske dette. Dette gir også en større trygghet for deltakeren, da de kan trekke seg om de trenger eller ønsker det (Krumsvik, 2019, s. 216-217).

3.5 Utvalg av testsubjekter

Testgruppen består av seks elever tilfeldig utvalgt av elevenes kontaktlærere. Gruppens størrelse er basert på den ideelle størrelsen for rollespillet, som ligger mellom 4 og 7 elever (Kristoffersen, 2021). Den aktuelle størrelsen er også valgt for å begrense mengden analyse og data de ulike narrativitetstestene utgjør sammenlagt, slik at det kan arbeides grundigere med få elever fremfor mer overfladisk arbeid med en større elevgruppe (Neteland & Aa, 2020, s. 201). Antallet informanter i studien er i en slik størrelse at de sammen åpner for en tilstrekkelig mengde informasjon til generalisering og skaper overførbarhet til videre forskning (Johannessen et al, 2021, s. 214). Det er også viktig å konstatere at størrelsen på gruppen er tilpasset begynnere, slik at eventuelle oppklaringer i regler og uoverensstemmelser innad i gruppen kan tas der og da, uten å måtte stoppe spillet. Denne gruppestørrelsen er personlig anbefalt av Kristoffersen, utvikleren av spillet, da vår korrespondanse ble gjort i høst. Grunnen til at slik korrespondanse ble gjort er manglende informasjon om rollespillet på Kristoffersens nettside (Kristoffersen, 2021).

Utvalget er relativt lite og gir meg som forsker mulighet til å gjøre en dypere undersøkelse enn jeg kunne gjort med fulle skoleklasser på 20 til 25 elever (Johannessen et al., 2021, s.214). Utvalget er hentet fra en klasse hvor jeg har arbeidet som vikar, og kjenner elevene relativt godt. Dette bidrar til å skape transparens og validitet i prosjektprosessen (Neteland & Aa, 2020b, s. 202). Grunnen til at en elevgruppe med kjennskap til forskeren er valgt, baserer seg i stor grad på viktigheten av trygghet i rollespill. Dette gjelder også i noen grad narrativitetstesten som også krever en viss trygghet for å få best mulig resultat, da elevene er følsomme for endringer av tillitspersoner og miljø (Hoel, 2014, s. 62). Utvalget innfrir også kriteriene som studiens problemstilling presenterer, ettersom problemstillingen omhandler en generell utvikling, og utvalgsgruppen vil bestå av elever fra en gjennomsnittlig 2.-trinnsklasse (Johannessen et al., 2021, s. 213-214).

3.6 Analysemetode og koding

3.6.1 Strukturell analyse

Narrativ forskning er et felt hvor man kan ta i bruk mange ulike metoder for analyse, og de ulike metodene varierer i stor grad basert på hva forskeren ønsker å analysere (Sørly & Blix, 2017, s. 83). Dette prosjektet vil ta i bruk to av disse metodene valgt på bakgrunn av prosjektets forskningsspørsmål og hva jeg som forsker leter etter i datamaterialet.

Narrativ strukturanalyse er en analysemetode som har som formål å redusere, og analysere narrativets minste strukturelle enheter. I strukturanalysen er altså narrativets oppbygging og form sentralt, der man ser på elementer som hendelsesforløp, logisk- og temporal rekkefølge, hvordan fortelleren setter sammen de ulike delene til en helhet, samt hvordan de strukturelle enhetene står i forhold til hverandre (Sørly & Blix, 2017, s. 86) Utviklerne av den narrative strukturanalysen, Labov og Waletzky, har delt opp de strukturelle enhetene i seks underkategorier; Abstrakt, orientering, kompliserende handling, resultat, evaluering og avslutning/coda. (Sørly & Blix, 2017, s. 89).

Sosiolingvistene Labov og Waletzky har gjennom sin forskning oppdaget at elementene ofte danner et skjema, hvor abstrakt starter narrativet og coda avslutter det, samtidig som de andre elementene repeteres i en slags ringkomposisjon. Orienteringen presenterer en situasjon, en karakter eller et sted og den kompliserende handlingen forteller hva som skjer ut fra det orienteringen presenterer. Deretter kan fortelleren enten gjøre en evaluering hvor egne tanker eller digresjoner basert på tema kommer frem, for så å presentere resultatet, eller direkte

presentere løsningen på komplikasjonen uten å bruke evaluering. Dette mønsteret kan repetere seg flere ganger i løpet av narrativet. (Senje & Skjong, 2005, s. 48-49). Ved å bruke denne analysemetoden, og dele opp narrativet i strukturelle elementer, kan vi som forskere identifisere og forstå narrativ med hovedvekt på handling, og sammenligne disse narrative opp mot hverandre. Dette gjør dermed at metoden er nyttig i sammenheng med prosjektet og skaper et fundament for sammenligning mellom de to narrative testene som gjøres. I tillegg er det nyttig som utgangspunkt for videre analyser mellom elevene (Sørly & Blix, 2017, s. 92).

For å kunne gjennomføre en strukturell analyse har datamaterialet først blitt transkribert. Dette legger grunnlaget for både den strukturelle analysen og arbeid med videre analyser (Sørly & Blix, 2017, s. 100). Deretter har jeg sortert og delt opp transkripsjonen i setninger og bindeledd med ulik funksjon i de seks strukturelle kategoriene presentert tidligere. Når dette er gjort er det deretter mulig å se hvorvidt elevene følger de tradisjonelle fortellermønstrene Labov og Waletzky har i sitt sjangerskjema (Kverndokken, 2016, s. 60). Ved å se på disse skjemaene kan man observere hvorvidt elevene har logiske, tradisjonelle oppbygninger, ved å stille enkle spørsmål om hva fortellingen handler om, hvordan det skjer og hvordan det har en effekt på videre handlingen og enderesultatet. Gjennom å bruke denne spørsmålsmetoden kan vi lett sortere datamaterialet og se om handlingen har en logisk, temporal sammenheng eller ikke (Sørly & Blix, 2017, s. 89). Resultatet av denne analysen presenteres i kapittel 4.

3.6.2 Tematisk analyse

Den andre metodeformen som vil brukes er en av de mest brukte formene for analyse som anvendes i narrativ forskning. Tematisk analyse er en form som hovedsakelig omhandler selve innholdet i fortellingene som undersøkes. Metoden er fleksibel og kan brukes i de fleste felt av narrativ forskning, og er også egnet i dette prosjektet, for å få et bilde på elevfortellingenes innhold (Sørly & Blix, 2017, s. 99). Tematiske analyser ser på meninger og erfaringer som kommer til uttrykk i datamaterialet, som i dette tilfellet kommer i form av elevfortellingene fra de narrative testene. Forskeren er deretter avhengig av å velge hvordan man vil tilnærme seg datamaterialet, og om de vil bruke induktive eller deduktive metoder. Ved induktiv tematisk analyse har forskeren på forhånd delt inn i tema basert på teoretiske ståsted før de begynner analysen. På motsatt side av spekteret ligger deduktiv metode, hvor forsker finner tematikken gjennom datamaterialet og dermed skaper tema ut fra råmaterialet som er innhentet (Sørly & Blix, 2017, s. 100).

Når man skal gjennomføre en tematisk analyse av et narrativ er det viktig med en transparent prosess, da analysen krever mye bevegelse mellom skriving av analyse, koding av data og å sortere de ulike egenskapene ved datamaterialet inn i ulike tema. Dette kan først gjøres etter at stoffet er transkribert og gjennomgått flere ganger av forskeren. Det er først når forsker har gjort seg kjent med data, kodet og sortert egenskapene inn i tema og klart å definere temaene konkret slik at de kan skilles fra hverandre, at selve diskursen og rapporteringen av datamaterialet kan gjøres (Sørly & Blix, 2017, s. 101-102) Når man på denne måten sorterer data, og presenterer prosessen på en god måte, har man en transparent prosess som er fleksibel, kan brukes selv på store datasett, og som kan gjøre forskeren oppmerksom på egenskaper i materialet som ikke ville blitt lagt merke til uten bruk av den tematiske analyseformen (Sørly & Blix, 2017, s. 107)

Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål er det som danner grunnlaget for kodingen av datamaterialets tematiske innhold (Sørly & Blix, 2017, s. 101). Før sortering av datamaterialet har jeg gjennom å se på forskningsspørsmålene og problemstillingen bestemt hvilke tema jeg vil studere, som hvordan elevene tilpasser stemmen til hva de forteller, hvordan eventyrsjangerens trekk kommer frem i elevfortellingene og hvordan elevene bygger sitt narrativ. Jeg var dermed ekstra oppmerksom på disse elementene under transkribering og kodingen av datamaterialet.

Det første temaet er de ulike aspektene ved elevenes stemme- og dialektbruk, og var planlagt allerede før prosjektstart. Under kodingsprosessen ble elementer som hvordan elevene bruker ulikt toneleie i replikk eller gjør til stemmen for å skape spenning, plassert under dette tema. Et aspekt ved dette tema som ikke var reflektert over på forhånd av kodingen, gjaldt elevenes valg av dialekt på fortellerstemme, og hvorvidt de hovedsakelig snakker tilnærmet bokmål eller dialekt. Observasjonene rundt dette faller likevel under temaet ulik stemme- og dialektbruk, og vil derfor plasseres under tema sammen med de andre formene for stemme- og dialektbruk.

Det andre tema kodingen har resultert i er elevenes bruk av sjanger og virkemidler tilknyttet dette. Temaet eventyrtrekk omfatter typiske sjangertrekk ved eventyr, som for eksempel oppramsing og snakkende dyr, men også ord og fraser som gjerne brukes i eventyr. Et eksempel på dette er hvorvidt elevene starter fortellingen sin med «det var en gang» eller ikke.

Tredje tema overlapper i noen grad med den strukturelle analysen, og omhandler fortellingens strukturelle oppbygging. Under temaet handlingsforløp og narrativitet ligger hovedfokuset på om fortellingen har en temporal oppbygging, eller om plotet inneholder motstridende handlinger som skaper en logisk brist. I tillegg vil også tema innlemme situasjoner hvor elevene velger å ikke fortelle fra-, eller glemmer å si noe om enkelte sider i boka de forteller fra.

Under kodingen av datamaterialet er det også et fjerde tema: Grammatiske, semiotiske, og syntaktiske feil. Dette temaet har vist seg ikke å være så relevant for oppgaven som forventet, og vil i stor grad ikke diskuteres i oppgavens analysekapittel. Temaet ligger likevel som en kategori i Vedlegg 4, da dette var en del av kodingsprosessen og har enkelte interessante sammenhenger med elevenes bruk av dialekt, noe som diskuteres videre i kapittel 4.

Analysens tema er også videre oppdelt i gutt (G) og jente (J), og er gjort for å se om det er noen ulikheter mellom kjønn i datamaterialet. I tillegg til analysen av elevenes narrative kompetansetester vil også rollespillet observeres, og relevante utdrag som viser sjangerkompetanse og andre relevante observasjoner vil også presenteres i analysekapittelet.

3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Under design og gjennomføring av et forskningsprosjekt gjennomføres en rekke valg som bidrar til hvorvidt studien er troverdig og overførbar til videre studier. Dette gjøres både ved prosjektets start og underveis, og som forsker er det viktig at jeg prøver å ta avgjørelser i valg av metode, analyseform og oppgavedesign. Dette bidrar til en bedre studie, som gir gode, troverdige svar (Neteland & Aa, 2020b, s. 17).

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet i forskning referer til hvor pålitelig et forskningsprosjekt er. Dette kan eksempelvis referere til hvordan datamaterialet er innsamlet og målt opp mot hverandre. Etersom dette er en kvalitativ studie, og det ikke er konkrete måleinstrumenter, men tolkninger av muntlige elevtekster og deres narrative verdier, er man derfor avhengig av å oppnå pålitelighet gjennom andre metoder. I dette tilfellet brukes en separat kilde, nemlig veileder, som samtale- og tolkningspartner. Dette gjør studien mer pålitelig gjennom at det er

flere forskere og tanker med ulike utgangspunkt og tanker som samarbeider om samme tema (Neteland & Aa, 2020b, s. 15).

Kvalitative studier hvor man sammen bidrar til skapningen av datamaterialet er det viktig at man som forsker reflekterer over at dataene som innhentes kan påvirkes av forskeren og tolkes på mange ulike måter. Nettopp en slik situasjon forekommer også tydelig i denne studien, hvor jeg som forsker aktivt deltar i rollespill og sitter sammen med elevene under den narrative testingen. Når jeg på denne måten kan påvirke elevene, og datamaterialet skapes i felleskap med elevene, er det viktig at det presiseres at tolkningene ikke presenterer en objektiv sannhet om rollespills innvirkning på hver enkelt elevs narrative utvikling. Dette viser at man som forsker er klar over mulige svakheter eller mistolkninger, og dermed er mer troverdig enn om man skulle påstått at ens egne tolkninger er objektive sannheter (Sørly & Blix, 2017, s. 39).

3.7.2 Validitet og overførbarhet

Validitet i forskning omhandler hvorvidt konklusjonene som trekkes i studien er gode, og kan enkelt defineres som studiens gyldighet. En studies validitet påvirkes i stor grad av om forskeren svarer på problemstillingen sin og om de har valgt metoder som passer til innsamling av det relevante datamaterialet (Neteland & Aa, 2020b, s. 15). Ettersom man i dette studiet bruker et datamateriale skapt sammen med elevene er det også viktig at man ikke legger ord i munnen på elevene eller drar slutninger som ikke kan støttes av teori eller har blitt diskutert med eventuelle medforskere (Neteland & Aa, 2020b, s. 212).

Ettersom datamaterialet i denne studien i stor grad baseres på tolkning er det også viktig at man er konkret og definerer relevante begreper nøye, slik at leser forstår hva forskeren legger i begrepet. Dette bidrar til at leseren vet hva forsker definerer begrepet som, slik at andre definisjoner av begrepet ikke kan skape misforståelser, og forsker kan gjøre seg tydeligere forstått (Johannessen et al., 2021, s. 44). I denne studien er det spesielt viktig at begrepet narrativ defineres, ettersom dette begrepet ligger til grunn for store deler av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

På grunn av denne studiens natur og begrensede utvalg av testsubjekter er det ikke mulig å si at subjektene representerer hvilken effekt rollespill ville hatt på landsbasis. Det er derimot viktig at datamaterialet kan overføres til videre forskning og lignende tema (Johannessen et al., 2021, s. 259). I dette datasettet er elevfortellingene sentralt plassert og danner grunnlaget for

resten av studien. Disse elevfortellingene, og tendensene til narrativ utvikling man kan se i dem, kan dermed bidra til videre forskning på temaet og kan brukes videre i større dataundersøkelser som omhandler samme tema (Sørly & Blix, 2017, s. 107).

4.0 Analyse og tolkning av data

Det å bruke narrative analyser, og rette søkelyset i en tekst på meningsinnhold og struktur er en typisk form for kvalitativ forskning (Johannessen et al, 2021, s. 225) Ved bruk av slike analyser er det spesielt historieføløpet, i form av beretninger og fortellinger, som ligger til grunn for analysen, og kan presentere oss for både fortellerens holdninger og kunnskap. De brukes gjerne også for å bedre definere, sortere og systematisere datamaterialet som er innhentet i studien, på en slik måte at det skaper et narrativ om hvordan det enkelte kasus har utviklet seg eller presenteres (Johannessen et al., 2021, s. 228). I denne studien forekommer dette gjennom hver enkeltelevs korte utviklingsprosess fra test 1, via rollespill, til test 2. Når datamaterialet presenteres i kapitlene under, vil det dermed være mulig vil å danne et enkelt bilde av utviklingen deres og hvilke elementer fra rollespillet de har tatt med seg videre i utviklingen av sine narrative evner. (Johannessen et al., 2021, s. 230). Jeg vil i løpet av delkapitlene under presentere alle seks av elevene fra testgruppen, men i ulik grad. Dette kommer av at elevenes fortellinger har ulik grad av forskjell mellom test 1 og 2, og at dette også fører til ulike mengder av relevante eller interessante elementer fra hvert kasus. Selv om rollespillet er en del av studien vil det framkomme i liten grad i analysen, da det kun er små elementer hvor enkeltelevs kunnskaper om eventyrsjanger eller narrative evner kommer tydelig frem. Etersom elevene skal forbli anonyme i henhold til det underskrevde samtykkeskjema vil elevene gis de fiktive navnene Per (Gutt1), Iver (Gutt2), Espen (Gutt3), Kari (Jente1), Sandra (Jente2) og Lise (Jente3). Den strukturelle analysen gjøres som et eget delkapittel, 4.1 og 4.1.1, hvor fokus ligger på elevenes form og konkrete oppbygging av sine fortellinger. Deretter vil den tematiske analysen gjøres gjennom fem ulike delkapittel som vil ta for seg de mest interessante funnene fra studien, sortert etter kategori. Kategoriene sorteres basert på ulike elementer av elevenes narrativ som hvordan de bruker stemmen, dialekter, hvordan elevene bygger narrativet, elevenes uttrykk av kreativitet og improvisasjonsevne, samt hvordan eventyret som sjanger påvirker fortellingen deres. De fem underkapitlene under delkapittel 4.2 tar utgangspunkt i den tematiske analysen (se vedlegg 4). Rollespillet vil også spille en rolle i analysen og utdrag fra rollespillet vil dras inn der det er relevant. Det er også

viktig å bemerke at deler av videomaterialet fra rollespillet er gått tapt, og at analysen i denne instansen vil bygges på mine personlige notater tatt underveis i, og direkte etter rollespillets gjennomførelse.

4.1 Strukturelle differanser i den narrative testingen

Elevene følger i stor grad Labov og Waletzky's strukturelle fortellingsmodell. Dette kan eksempelvis ses tydelig i Ivers Test 1. Den strukturelle analysen viser et temporalt tidsløp. Eleven starter fortellingen med en enkel orientering, hvor han forteller om når handlingen skjer og hvem fortellingen handler om gjennom setningen «Det var et esel som sugde på en løvetann eller et hestehov.». Videre skjer en rekke kompliserende handlinger, som utgjør fortellingens hoveddel. Handlingene består for det meste av at eselet reiser videre, og treffer nye dyr som det tar med på reisen sin. Fortellingen munner så ut i resultatet «og da fikk de leve lykkelig og på et nytt hus.» Resultatet fungerer også som avslutning, da dyrene får huset etter å ha vandret og vært sultne over lengre tid. Avslutningen runder dermed av fortellingen gjennom å stoppe vandringen og gi dyrene en permanent bopel. Det er derimot en komplett mangel av abstrakt og evaluering, noe som fører til en veldig enkel struktur. Denne enkle oppbyggingen samsvarer i stor grad med Yesnazar et. al.'s undersøkelser rundt muntlige ferdigheter, hvor de fleste elevene hadde middelmådige eller lave testresultater på sine muntlige tester (Yesnazar et al. 2020, s. 382).

Ved test 2 har Iver en noe mer avansert fortellingsstruktur, og inkluderer denne gangen evaluering som en del av sin fortelling. Evalueringen kommer som en del av fortellingens orienteringsdel. Etter at Iver har begynt sin fortelling med «Det var en gang en gutt og.. og mammaen hans», fortsetter han med «eller en sånn.. en heks da. Fordi hun har så stor nese.», noe som tilsier at eleven reflekterer over innholdet i teksten i nåtid. Dette er det eneste innspillet av evaluering i test 2, og er en direkte kommentar til meg som lytter fremfor en del av historien. Dette samsvarer også til dels med Yesnazars undersøkelser, hvor elevene scorete høyere på deres muntlige tester etter sitt gjennomførte prosjekt (Yesnazar, 2020, s. 385). Vi ser også lignende strukturendringer hos Sandra, hvor hun i test 2 kommer med et utsagn som kan tolkes som en form for evaluering. Dette kan ikke sies med sikkerhet, da transkribering og lydopptak ikke viser hva eleven selv legger i uttrykket «De var nifse.». Dette kan være en bemerkning av Sandra om teksten, og derfor være en evaluering. Det kan derimot også være en mistolkning av ordet nifs, og uttrykker bare at karakterene ble redde, noe som gjør utsagnet

til en kompliserende handling. Utdraget kan derfor ikke regnes som evaluering da dette ikke er sikkert.

Analysen av elevtestene viser altså at elevene sjelden bruker egne evalueringer, kommentarer og bemerkninger i sine fortellinger. Dette samsvarer i stor grad med funnene gjort i artikkelen «Den norske eventyrstilen.» av Dahlsveen, hvor forfatteren konkluderer med at den moderne norske fortellerstilen i eventyr i liten grad inneholder personlige bemerkninger eller digresjoner i fortellingen, men heller følger en enklere, rytmisk og formelbasert struktur (Dahlsveen, 2019, s. 82).

Labov og Waletskys strukturelle analyseform tar ikke for seg spesifikk bruk av replikker, men elevenes bruk av replikker faller likevel under fortellingens strukturelle form (Sørly & Blix, 2017, s. 92). Ved å sammenligne test 1 og 2 og mengden direkte replikker, hvor forteller sier setningen som en av fortellingens karakterer, ser vi at mengden bruk av replikker øker mellom de to testene hos Iver. Iver bruker ingen direkte replikker i test 1, det nærmeste tilfellet framkommer når Iver sier «derfor gikk hanen ned fra treet, og sa hei.». Til motsetning til dette bruker Iver opp til flere ganger tydelige replikker i test 2. Eksempelvis ser vi dette når gutten for første gang møter Nordavinden, som Iver har referert til som ismannen i det utvalgte utdraget. Når gutten først treffer ismannen åpner han med «Og så sa han, «Hva vil du at jeg skal hjelpe deg med?», før gutten svarer «Hvor er melet mitt? Jeg vil ha det tilbake!». Replikkene kommer direkte etter hverandre men kan differenseres ved å lytte til hvordan Iver gjør til stemmen for hver karakter.

4.1.1 Ulike lengder på testfortellingene

Et annet aspekt ved fortellingenes strukturelle oppbygging er den generelle lengden. Gjennom å telle antall ord på selve narrativet, uten å regne spørsmål til meg eller usikker mumling, ser vi at 5 av 6 elever øker lengden på fortellingene sine mellom test 1 og test 2.

Den største lengdeforskjellen mellom test 1 og test 2 kan sees hos Lise, som i første fortelling bruker veldig korte, enkle setninger og har en totallengde på bare 97 ord. Ved test 2 har hun derimot en mye lengre fortelling, med lengre setninger og flere replikker. Dette fører til en totallengde på 387 ord, som er den største prosentmessige forskjellen i vårt datasett.

En annen elev som utmerker seg på lengde er Kari, som allerede i test 1 har en signifikant lengre fortelling enn resten av elevene, med en totallengde på 302 ord. I tillegg har hun også

den lengste fortellingen på test 2, som også er den lengste fortellingen i hele prosjektet. Gjennom å bruke lange setninger og en høy andel replikker, hvor hun holder hele samtaler mellom to eller flere karakterer, ender Karis andre fortelling opp med en totallengde på 896 ord. Dette er signifikant lengre enn resten av elevenes fortellinger.

4.2 Tematisk analyse av narrativ testing og rollespill

Utgangspunktet for analysen av stemmebruk og dialekt er en av de fire forhåndsbestemte kategoriene av den tematiske analysen, og ser på hvordan elevene bruker stemmen og dialekter under fortellingen av sitt eventyr. Dette innebærer observasjon og analyse av hvilken dialektform elevene forteller på, både i fortellerrollen og ved replikker, om de endrer toneleiet eller bruker effekter på stemmen under replikker og om de bevisst bruker intonasjon eller andre effekter på stemmen for å bedre få frem fortellingens stemning eller budskap.

4.2.1 Forteller, replikker og bruk av dialekter

Observasjonen av elevenes valg rundt fortellerstemme og bruk av dialekt viser at elevene varierer i stor grad når det gjelder valgene elevene tar rundt dette. Enkelte elever, som Kari, forteller på en tilnærmet østlandsk dialekt. De fleste andre elevene forteller på nærmere egen dialekt, med enkelte trekk påvirket av østlandsk. Dette gjelder i de fleste tilfeller både ved bruk av replikker og ved fortellerstemmens direkte handlingsreferat. Vi ser eksempelvis at Iver skiller seg fra de fleste andre elevene gjennom å bruke både østlandsk og trøndersk dialekt i sitt eventyr. Ivers replikk i test 2 «Hva vil du at jeg skal hjelpe deg med?», og resten av replikkene i samme fortelling fortelles på østlandsk vis, men ved direkte referering til fortellingens handling og bruk av fortellerstemme holder han seg til en nærmere trøndersk dialekt.

Et annet aspekt ved elevenes muntlige fortellinger som kommer frem gjennom analysen er hvordan de bruker ulike toneleier, effekter og volum for å få frem sin fortelling på best mulig måte. Dette øker i stor grad fra test 1 til test 2 hos de fleste elevene, og samsvarer i stor grad det Sörmark sier om rollespillet som metode for å gi bedre kunnskaper om fortellerteknikk (Sörmark, 2008a, s. 123). Vi kan gjennom datamaterialet se at elevene bruker slike fortellerteknikker og effekter på et variert sett av metoder.

Espen viser i sine tester en annen form for utvikling. Under gjennomføring av test 1 bruker han egen dialekt og østlandsk dialekt om hverandre i fortellingen. Eleven er tydelig usikker, og mellom de hyppige stoppene han gjør i fortellingen, bytter han mellom de to ulike dialektene. I linje 6 bruker han trøndersk dialekt når han sier «Og så så dem et hus med mange dyr». Etter en lengre pause blar han til neste side hvor han i linje 7 sier «og så så de en hane». Dialektforskjellen er tydelig da eleven bruker ordene «såg» i stedet for «så» og «dæm» i stedet for «de», i to setninger som kommer tett på hverandre i fortellingen. I test 2 forteller han derimot konsekvent på en tilnærmet østlandsk dialekt, og har hverken dialekt med i replikker eller i det fortelleren sier om handlingen.

Den tematiske analysen viser at Per under test 1 bruker små endringer i stemmeleiet ved replikker for å differensiere karakterene fra hverandre. Test 2 viser derimot tydeligere endringer i stemmeleiet når Per sier replikkene til Nordavinden, her kalt Iskongen, og gutten i fortellingen. Her bruker han en tydelig mørkere stemme for Iskongen kontra gutten. Test 2 viser også at Per bruker ulik effekt på stemmen for å bedre få frem historiens stemning. Dette kommer spesielt tydelig fram under linje 13 hvor gutten sier «Mannen ble kjempesint, og den bæsja og den bæsja». Her bruker Per en strengere og mer tydelig intonasjon i stemmen som understreker at mannen blir sint, men går over til en lettere stemme mot slutten av setningen i det geita begynner å bæsje på mannens gulv.

Et annet eksempel på utvikling i varierte fortellerteknikker ser vi mellom Sandras test 1 og test 2. I test 1 bruker Sandra få direkte replikker, men forteller heller hva karakterene har sagt uten å gå inn i rolle. Vi ser et eksempel på dette i test 1 «Så sa eselet at hvis den ble med den skulle den.. så skulle de få mat». Her forteller ikke Sandra replikken gjennom karakteren, men bruker fortelleren til å gjengi budskapet i det eselet har sagt. I test 2 bruker derimot Sandra tydelige replikker flere ganger, her med små antydninger til ulik stemme mellom de ulike karakterene.

Kari bruker allerede i test 1 tydelige teknikker og endringer i stemmeleiet for å skille de ulike karakterene. Eksempelvis drar hun på vokalene under kattens replikk «Jeg vet ikke, men jeg har ikke noen å være med», samtidig som hun bruker en intonasjon som tilsier at karakteren er trist. Hun bruker også konsekvent lignende teknikker og tilgjorte stemmer for resten av replikkene i fortellingen sin. Vi ser likevel en tydelig endring mellom test 1 og test 2, ikke bare i mengden replikker, men også hvordan de blir fremført av Kari. Dette kommer frem i form av at hun bruker i test 2 både egen dialekt, østlandsk og en dialekt som bærer sterkt

vestlandsk preg. Kari er den eneste elevene i prosjektet som bruker en tredje dialektform. Vestlandsdialekten kommer frem når hun introduserer «mannen» i linje 12, med replikken «Det er geita som spiste opp alle pengene mine». Replikkene er tydelig forskjellig fra elevens vanlige dialektform og østlandsk. Mannen har også en tydelig tilgjort stemme, noe som også går igjen i alle de ulike karakterene i resten av fortellingen hennes.

4.2.2 Tilpassing av stemme for effekt

I tillegg til å bruke ulike dialekter for fortellerstemmen, viser den tematiske analysen også hvordan elevene bruker ulike fortellerteknikker på å fremme stemningen i plotet. Dette varierer i stor grad mellom de ulike elevene, hvor enkelte bruker veldig få effekter og former for intonasjon for å forsterke sin fortelling. Vi kan derimot bruke den tematiske analysen til å se om det er forskjeller mellom bruken av slike effekter på test 1 og test 2.

Analysen viser at Sandra ikke i like stor grad brukte intonasjon og effekt for å støtte opp under narrativet i test 1. Det eneste tilfellet framkommer når dyrene kommer til huset for første gang og ser røverne gjennom vinduet. Da sier Sandra at «og der var det mange folk som spiste julemiddag» hvor hun intonerer opp på slutten av setningen på en måte som uttrykker overraskelse. Mengden effekter og bruk av intonasjon øker derimot betraktelig når Sandra gjennomfører test 2. Her ser vi spesielt godt bruk av hvisking for å uttrykke spenning i setning 9, hvor hun sier: «..., men under bordet var det en rev.». Hun sier denne setningen med lavt volum og hviskende stemme, som uttrykker spenning. Sandra gjør trolig dette valget bevisst og bruker dermed stemmen for å videre poengtere historiens stemning. Denne avgjørelsen av lesemetode samsvarer i stor grad med Steffensens teori om at elevene velger lesemetoden de vurderer som best egnet situasjonen de befinner seg i (Steffensen, 1999, s. 116).

På den annen side ser vi også at enkelte elever bruker stemmen for å fremme komedie og at tekstens handling er morsom. Et godt eksempel på dette finner vi både i Per og Karis tekst, hvor den magiske geita som lager gullpenger er blitt byttet ut med en vanlig geit og derfor ikke legger igjen mynter på gulvet, men derimot bæsjer inne i huset. I Pers tilfelle fremstår dette som at Per selv ler samtidig som han sier setningen, noe som også kan antyde at det ikke er et bevisst valg selv, men en reaksjon på det som skjer på bildene. Kari gjør også dette til en morsom situasjon gjennom å lage overdrevne sauelyder og lager på et tidspunkt en «prompelyd» med munnen, for så å le av seg selv, og ser etter min reaksjon. Dette gjør at valget av fortellermåte antageligvis kan defineres som bevisst tatt, da elevene søker

anerkjennelse fra meg, og dermed har valgt en metode hvor hun vil ha reaksjoner fra publikum.

Ved test 2 ser vi under Sandras test at hun til motsetning fra test 1 også bruker ulik hastighet i fortellerstemmen. Dette kommer spesielt tydelig frem i linje 8, hvor Sandra snakker betydelig fortere når gutten plutselig ser Nordstjernen og skynder seg hjem. Ved slutten av sin fortelling begynner hun derimot å snakke saktere, og bruker kortere setninger. Dette er trolig ikke for å skape en effekt, men kan være et tegn på usikkerhet eller lignende følelser, da hun selv spør om at kamera skrur av så fort hun har lukket boka.

Et annet eksempel på bruk av ulik hastighet kommer frem i Lises test 2, hvor hun tar tydelige pauser mellom ord for å få frem et poeng i teksten. I linje 12 forteller Lise: «Og da han kom? Nei. Da var det bare en helt vanlig duk.» Lise bruker derimot tydelige pauser mellom ordene helt, vanlig og duk på en måte som understreker at det gutten trodde var en magisk duk var blitt byttet ut med en ordinær duk, og at gutten dermed var blitt lurt. Dette er tydelig bevisst bruk av pauser, da vi også på tonefallet hører en gradvis nedgang som også understreker nederlaget det er for gutten at denne duken ikke er magisk.

4.2.3 Improviserte narrativ og fortellerfrihet

Testsituasjonen er kunstig, og vil derfor i stor grad påvirke hvordan elevene forteller sine fortellinger (Steffensen, 1999, s. 116). Det er likevel mulig å se på en utvikling i denne situasjonen gjennom å se på hvor lang tid elevene bruker på å formulere innholdet til hver enkelte side eller oppslag, om de uttrykker usikkerhet gjennom spørsmål, og hvor mye de velger å fortelle. Ettersom elevene er oppfordret til å fortelle så mye som de synes er bra for fortellingen, kan dette variere fra elev til elev, og elevene kan ved starten være usikre på hvordan de vil skape en historie i en spontan situasjon, men etter hvert bli mer sikre og trenge mindre veiledning.

Elevene med tydeligst utvikling i dette er Espen. Under test 1 stiller han flere ganger spørsmål om hva ting i boka er, hva han skal si og tar lange pauser hvor han ser opp på meg i usikkerhet. Han trenger også i stor grad veiledning for å komme i gang og prøver å komme i gang gjennom å fortelle hva han ser på de ulike bildene. Vi ser derimot et tydelig avvik fra dette i test 2 hvor Espen begynner fortellingen uten starthjelp, og ikke tar noen lengre pauser for å bare se på bildene underveis. Eleven uttrykker også dette etter gjennomført test 2, hvor han er stolt over å ha «Kommet på noe på den bakerste sida», i linje 18. Dette kommer videre

til uttrykk etter endt filming hvor eleven sier at «det var lettere i dag siden vi hadde øvd på å fortelle i går».

Vi ser også elevenes glede over friheten spontan tekstskaping gir i rollespillet. Utdraget fra 12:15 viser at elevene ønsker å bidra til historien gjennom å bruke egne assosiasjoner og kunnskaper. Elevene avbryter meg for å gi forslag om hva det kan være som står på åkeren. Forslagene kommer fra flere av elevene i gruppen, og har stor variasjon, som viser at de er engasjerte i historien og aktivt lytter til det som blir sagt og bygger videre på dette. Dette samsvarer med Sandvik & Waades påstander om at selv om lærer-i-rolle styrer rollespillet, vil elevene fortsatt ha et ønske om å interagere med historiens handling, og bruker egne assosiasjoner og kunnskaper i disse interaksjonene (Sandvik & Waade, 2006, s. 100).

4.2.4 Eventyrets fremtreden og sjangertrekk

Flere av elevene viser tydelige kunnskaper om eventyrsjangeren allerede ved test 1. Ettersom elevene allerede ved testens introduksjon får vite at de skal fortelle et eventyr gir det assosiasjoner til sjanger. Hvordan elevene bruker disse assosiasjonene og kunnskapen om sjangeren, varierer fra elev til elev.

Grunnet eventyrets formelbaserte natur er det mulig å se elevenes sjangerkunnskaper allerede ved første linje. Flere av elevene begynner allerede i test 1, hvor 3 av 6 begynner eventyret sitt med å si «Det var en gang». Ved test 1 kan man også se tendenser til en avslutning som ligner den typiske eventyravslutningen «så levde de lykkelig i alle sine dager», når Iver i linje 13 sier «og da fikk de leve lykkelig og på et nytt hus». Dette utsagnet skaper tydelige assosiasjoner til den typiske avslutning, og kan derfor regnes som en form for eventyrlignende avslutning.

Under test 2 viser en større andel av elevene at de kjenner til eventyrets typiske begynnelser og avslutningsregler. Ved test 2 bruker fire av seks elever «det var en gang» som åpnende frase, og Sandra bruker en introduksjon som gjerne kan assosieres med eventyr. Hun bruker introduksjonen «Det var en gammel kone som hadde en sønn», selv om hun ikke bruker den fulle frasen «det var en gang» ligger betydning implisitt lagt i setningen.

Analyse av hvordan elevene velger å avslutte eventyret sitt viser at halvparten av elevene nå bruker en eller annen form for typisk eventyr avslutning, gjennom enten «snipp snapp snute, så var eventyret ute» eller, «Så levde de lykkelig ...». Per bruker derimot den enkle frasen «og

slutt» for å markere at fortellingen er ferdig, og selv om dette er en avslutningsform som ikke hører eventyrsjangeren til, er det trolig et bevisst valg for å avslutte fortellingen. To av de andre elevene har derimot generelt inadekvate avslutninger, hvor plotet ikke får en resolusjon, slik det kreves av avslutningen i Labov og Waletsksys strukturelle analysemodell (Senje & Skjong, 2005, s. 56). Dette fører til at fortellingen ikke får en tydelig avslutning, og kun markeres ved at elevene lukker boka og ser på meg, og gjennom at Sandra spør meg om å skru av kameraet så fort hun er ferdig med å lese.

Vladimir Propp definerer i sin teori om eventyrsjangerens oppbygning og typiske kjennetegn som tallet tre og sju, magiske gjenstander, snakkende dyr og det godes seier over det onde, som eventyrsjangerens funksjoner (Sørly & Blix, 2017, s. 85). Vi ser eksempler på snakkende dyr hos alle elevene i test 1, hvor dyrene fungerer som hovedrollen i eventyret, men geita og resten av dyrene i test 2 har derimot ingen innslag av replikker. Vi ser derimot en motsetning til dette i Karis test 2, hvor hun kun bruker onomatopoetikonet «bæ» og imitasjoner av prompelyder når geita uttrykker seg i fortellingen.

Et vanlig trekk i eventyr, moralen, kan vi se tendenser til hos Kari under test 2. I sitt eventyr forteller Kari om hvordan geita gutten får av Nordavinden har spist pengene til en mann. Mot slutten av fortellingen sniker mannen seg inn på guttens rom og blir slått av guttens magiske stokk. Når gutten ser dette, fører det til følgende replikk i linje 15: «Men det er ikke geita si skyld. Det er di skyld. Du må passe på pengene dine ordentlig.». Setningen viser dermed tendenser til moral, og får frem budskapet om at om man ikke passer på pengene sine ordentlig, er det fortsatt din feil om det skjer noe med dem. Det kan også tolkes videre som at det går galt med de som prøver å stjele. Etersom mannen sniker seg inn på rommet tidligere og gutten i linje 15 også sier «Ja det skal du få», og konfronter mannen med at geita umulig kan ha spist så mange penger, kan man tolke stokkeslagene som en form for straff for mannen som snek seg inn på rommet og dessuten trolig har løyet om at geita spiste pengene hans.

Den strukturelle analysen viser også at Iver har et mentalt bilde av hekser, da han bemerker lengden på nesa til den gamle damen i bokas illustrasjoner. Dette viser at han har kjennskap til typiske eventyrfigurer, og har assosiasjoner til hvordan slike figurer skal se ut. Dette ser vi også i rollespillet, hvor elevene bemerker at trollkjerringa i eventyret kan bli omgjort til stein om hun blir utsatt for sollys. Begge disse eksemplene viser at elevene har en viss forhåndskunnskap om eventyrskapninger, hvordan de ser ut og hvordan de vanligvis interagerer med omgivelsene sine. Dette viser at elevene aktivt bruker sjangerkonvensjonene

de forstår tilhører eventyret, og at de får et utløp for dette gjennom det lærerstyrte rollespillet, slik det også er presentert i Sörmarks bok om rollespill (Sörmark, 2008b, 204) I tillegg samsvarer dette med at elevene ifølge Propp lærer egen eventyrkulturs funksjoner allerede ved tidlig alder (Sørly & Blix, 2017, s. 85).

Rollespillet viser også tydelig kunnskaper som ikke kommer frem i like stor grad under de narrative testene. I løpet av rollespillet får en av elevene tildelt en magisk stav som kan innfri et ønske. Når jeg forklarer dette til elevene uttrykker Per, eieren av staven, at han mener staven skal kunne oppfylle tre ønsker. Dette ser vi i setning 5 i utdrag 3 av rollespillet hvor Per spør: «Kan det ikke være tre ting, siden det er et eventyr». Her konkretiserer Per tydelig at tallet tre og eventyr henger sammen, og at han derfor mener at tre ønsker er mer i samsvar med eventyrsjangerens funksjoner å kun ha tilgang på ett ønske. Denne kunnskapen om tretallsregelen kommer derimot ikke like tydelig frem i Pers narrative tester, da han ikke nevner tallet tre eller hverken i test 1 eller test 2. Dette kommer likevel fram gjennom bokenes originale handlingsforløp, hvor eselet møter tre dyr på veien og gutten får tre ting av Nordavinden. Per bemerker derimot ikke dette, og man kan derfor ikke si det med sikkerhet at han er bevisst på tallet tre som en funksjon i eventyr i noen av sine tester.

Analyse av rollespillet viser også at alle elevene innehar grunnleggende informasjon om enkle historiske aspekter som preger eventyret. I dette tilfellet gjelder det hvilke gjenstander som er mer vanlige i eventyr. Disse kunnskapene kommer trolig av at den europeiske eventyrstilen som elevene er vant med gjennom disneyfilmatiseringer og eventyr lest for dem hjemme, på skolen og i barnehagen framstilles på en måte som skildrer samfunnet slik det var på den tiden Asbjørnsen og Moe gjennomførte innsamling av eventyr (Solberg, 2007, s. 16). Dette kommer spesielt tydelig fram i utdrag 1 av rollespillet hvor elevene i tur og orden får beskjed om at de kan ta med seg en ting hver fra kongens slott. Som spilleleder presiserer jeg at dette er et slott i gamle dager og at moderne ting som en pistol eller en telefon ikke går. De blir dermed oppfordret til å velge seg en ting hver som de tror kunne vært på et slott i eventyret.

Lise, Iver og Per vil ta med seg et skjold og en rustning, objekter som ikke har blitt nevnt tidligere i rollespillet, men elevene likevel reflekterer seg til at kan finnes i dette slottet. Espen og Kari vil derimot ha med seg det de ser for seg en konge kan ha på sin egen person og spør etter kronen og kappen hans. Vi ser et konkret spørsmål om denne kappen i linje 21 hvor Kari sier «Har ikke konger sånne, liksom skjorter.. sånne.. sånne kapper». Her bruker hun sannsynligvis egne erfaringer fra hvordan hun har sett konger blitt portrettert i middelalderen,

og hun nikker når jeg spør om hun tenker på en stor kappe med pels på sidene. Dette viser at eleven tydelig har et mentalt bilde av hvordan en konge i et eventyr ser ut. Å bruke egne referanser på denne måten er vanlig, og kan trekkes opp mot hvordan Steffensen mener elevene bruker konvensjoner og kunnskaper de innehar fra før av under skapelsen og lesingen av et narrativ (Steffensen, 2005, s. 34). Sandra skiller seg noe ut fra de andre da hun spesifikt spør om et diamantsverd i linje 2. Idéen til dette svaret kan trolig komme fra det populære dataspillet Minecraft hvor karakterene ofte er framstilt med verktøy og sverd laget av diamant (Mojang, 2022). Kongen i eventyret, altså jeg som spilleren, svarer i linje 5, utdrag 1 med at de ikke har et sverd av diamant, men Sandra kan få et av sølv i stedet. Sandra svarer til dette med at hun vil ha det sterkeste sverdet, noe som samsvarer med hvordan diamantsverdene i Minecraft er de sterkeste sverdene spilleren har tilgang på (Mojang, 2022). Denne interaksjonen kan også trolig bekrefte det Martin sier om at voksne gjerne er de som bryter barnets innlevelse i et rollespill, noe jeg som voksen gjorde i denne situasjonen med å ikke tilby Sandra diamantsverdet hun ønsket (Martin, 2018, s. 224).

Det manglende videomaterialet inneholder også en tydelig antydning til eventyrkunnskaper hvor Iver kommer med et forslag til hvordan elevene kan klare å lure trollkjerringa som har forhekset alle bøndene på gården. Iver informerer de andre i gruppen om at troll blir til stein når de blir utsatt for solly, noe vi ofte ser i de norske folkeeventyrene. Resten av gruppen bruker deretter de blanke gjenstandene; rustningen, sølvsverdet og krona som de har fått fra kongen, til å reflektere sollyset inn vinduet, og over på trollkjerringa. Trollet har klart å fange Espen, som grunnet et lavt resultat på sitt terningkast ble oppdaget da han forsøkte å snike seg rundt huset hun bodde i. Dette viser dermed også et eksempel på et tilfelle der rollespill legger opp til uventede situasjoner og elevene må tilpasse historien og valgene sine deretter (Sörmark, 2008a, s. 123).

Under analyse av elevtekstene merket jeg meg også bruken av enkelte ord, som elevene ellers trolig ikke ville brukt i en hverdagslig samtale. I Espens test 1 dukker dette opp i form av ordet røver om mennene som bor i huset dyrene finner. Røver er et ord som ofte brukes i relasjon til eldre titler og uttrykk som sjørøver, landeveisrøver og tempelrøver. I hverdagslig bruk er det vanligere å bruke synonymet tyv (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2022) Dette kan være et bevisst valg av ord, og at Espen forbinder ordet røver med eventyr, men kan også være tilfeldig, og kan derfor ikke gjøres en endelig konklusjon på. En lignende situasjon dukker også opp under Sandras test 2, hvor hun i linje 15 sier «Plutselig så Nordavinden en stokk, maken til den gutten hadde». Ordet maken er trolig også et ord Sandra

bruker lite i sin dagligtale og kan være et bevisst valg etter å ha hørt det i eventyr tidligere. Dette kan det heller ikke sies noe konklusivt om, da man fra datasettet ikke kan se en forklaring på hvorfor hun har valgt å bruke ordet.

I vedlegg 4 ser vi også under tema «Eventyrtrekk» at oppramsing er notert hos enkelte elever. Dette er i den videre analysen blitt regnet som ikke-bekreftbare data, og det er usikkert om elevene er bevisste rundt å bruke oppramsing i sine fortellinger.

4.2.5 Den logiske sammenhengen i elevenes narrativer

Elevenes fortellinger er basert på en rekke bilder de er blitt presentert for på forhånd. Gjennom å se på hvordan de velger å bygge et plot ut fra disse bildene, kan vi også se elementer av deres narrative utvikling. Vi ser her på om plotet er temporalt oppbygget og om at hendelsene i fortellingen har effekt på hverandre.

De tydeligste eksemplene på ulogisk handlingsforløp ser vi i de situasjonene elevene velger å ikke nevne handlingen hos enkelte bilder i boka. Vi kan se eksempler på dette i Espens test 1 hvor han i linje 15 snakker om at røveren ble bitt i foten av hunden, før hunden plutselig står i vinduet sammen med eselet i linje 17. Først etter at jeg sirkler rundt den siden han ikke har fortalt fra, forteller Espen at «Røveren sprang tilbake», før han lukker boka. Slike situasjoner ser vi også hos flere av de andre elevene, hvor de unnlater-, eller glemmer å fortelle fra enkelte sider i boka, noe som skaper et manglende moment av den helhetlige historien. Vi ser også det samme skje under test 2, hvor Espen også hopper over en side i boka, uten å si noe tilknyttet den. Den mest kritiske manglende plotmomentet finner vi derimot i Pers test 2, hvor han hopper over to sider på kort tid. Dette fører til at gutten får duken fra nordavinden, spiser et måltid på gjestgiveriet, reiser hjem for så å reise direkte av gårde igjen. Per hopper her over sentrale historiemomenter, som når gjestgiverkona stjeler duken til gutten og at duken er tom når gutten kommer hjem. Selv om de fleste andre elevene ikke fortalte nøyaktig slik originalhistorien er oppbygd, er likevel Pers test 2 det tydeligste eksemplet på hvordan det å hoppe over enkelte sider skaper mangler i det større narrative. Dette ser vi også i Bishop og Norburys undersøkelse om narrative egenskaper hos barn med kommunikasjonsvansker, hvor evnen til å skape kausale hendelser i narrative er en sentral del av evalueringsgrunnlaget for at testsubjektene skal kunne regnes som narrativt gode (Bishop & Norbury, 2003, s. 289).

En annen form for ulogisk handlingsforløp kommer av rent semantiske grunner, hvor elevenes ordvalg fører til en ulogisk sammenheng for lytteren. Vi ser også et eksempel på

dette i Espens test 2. I setning 14 sier Espen «Han mannen som eide dyret var fanget. Gutten dro dem med seg.» I dette tilfellet bruker Espen ordet dem, i stedet for det, slik at det for lytteren høres ut som gutten drar med seg mannen og dyret, selv om gutten på bildet kun drar med seg geita. Et lignende scenario ser vi i Ivers test 1, hvor Iver bruker ordet høne og hane om hverandre, slik at det høres ut som det er to ulike karakterer. Det er derimot tydelig at Iver refererer til hanen når han snakker, og den manglende logikken oppstår derfor bare grunnet at Iver misforstår begrepene hane og høne, og ikke på grunn av en manglende kompetanse innen narrativ oppbygning.

Til motsetning fra dette ser vi derimot positive trekk hos andre elever, hvor elevene referer til tidligere hendelser og gir fortellingen en logisk sammenheng. Dette skjer svært tydelig i Lises test 2, hvor Lise mot slutten av sin fortelling, som begynner i setning 17, sier følgende: «Og så gikk han igjen tilbake til hytta, og tok tilbake sauene.. eller geita da, og gikk. Og så gikk tilbake til kona og tok tilbake duken». Utdraget gjør en referanse til hvordan kona tok guttens magiske duk tidligere i fortellingen, og gutten derfor var nødt til å dra til henne for å få duken tilbake. Dette gir historien et mer logisk handlingsmønster, ettersom gutten på neste side har alle de tre tingene han har fått av Nordavinden. Dette viser altså en sterk narrativ kompetanse, og viser at Lise har en forståelse av hvordan kausale hendelser i narrativet har en effekt på tekstens innhold.

5.0 Drøfting og resultater

Funnene som er gjort i analysen viser et variert utvalg av ulike observasjoner og det er derfor gunstig å oppsummere hovedfunnene før videre drøfting. Det er også viktig før drøftingen å poengtere at funnene i denne studien ikke nødvendigvis reflekterer den generelle elevgruppen, da utvalget er lite og derfor kun virkelig reflekterer de enkelte elevenes prestasjoner og utvikling. Det kan likevel gjøres enkle slutninger og observasjoner som kan brukes i drøftingen, med utgangspunkt i de enkelte kasusene. Ved hjelp av dette kan det gjøres sammenligninger med mål om å se på variasjon i utvikling og hvordan tilnærming til fortellersituasjonen i en større elevgruppe utarter seg.

5.1 Oppsummering av funn og resultater

Analysen og observasjonene av elevene kan kort oppsummeres i fire hovedfunn, som vil drøftes videre i dette kapitlet. De fire hovedfunnene er:

- De fleste elevene har en noe mer komplisert og tydelig narrativ struktur ved test 2
 - Elevt tekstene er i stor grad lengre ved test 2
 - Det er stor variasjon i hvorvidt elevene klarer å skape historier med kausale hendelsesforløp
- Elevene bruker både ulike dialekter, tilgjorte stemmer og teknikker ved test 2
- Bruk av sjangertypiske ord og trekk øker i liten grad mellom test 1 og test 2
- Elevene virker tryggere på å skape improviserte narrativ ved test 2 og i det lekbetonte rollespillet
 - Eventyrsjangeren og rollespillet engasjerer elevene til samarbeid og å vise egne kunnskaper

Punktene viser enkelte funn som samsvarer med tidligere forskning på feltet. Yesnazar et al (2020) forskning viser at tydelig og systematisk arbeid med muntlighet virker positivt på elevers muntlige utvikling, noe vi også ser tendenser til i den narrative analysen hos de fleste elevene. Zanchi et al (2020) konkluderer med at gjennom å se på denne utviklingen av narrativ kompetanse og hvordan elevene velger å strukturere og inkludere informasjon i sine fortellinger, kan vi bedre kartlegge elevenes forutsetninger for en videre skrive- og leseopplæring. Dette gjør studien til en gunstig plattform for videre forskning.

Trude Hoel (2014) har gjennomført lignende narrative tester på barn i samme aldersgruppe i sin doktorgrad. De relaterte funnene omhandler elevenes bruk av dramatiske trekk og tilgjorte stemmer i sine fortellinger, hvor de også bruker en god del dialogisk tale. Dette samsvarer med observasjonene gjort i denne studien, men forklarer ikke hvorfor bruken av slike dialogiske trekk øker mellom første og andre test.

Elevene viser engasjement og interesse for å fortelle i eventyrsjangeren og viser gjennom sine fortellinger at den moderne, norske fortellerstilen av eventyr preger elevene fra tidlig alder. Elevene bruker eventyrene som en fortelling om noe som skjedde for lenge siden, og drar inn få samtidsmomenter. Dette samsvarer i stor grad med det Dahlsveen har observert at profesjonelle fortellere gjør. Fortellerne i studien foretrekker en rytmisk stil uten anekdoter

som går bort fra eventyrets sentrale narrativ (Dahlsveen, 2019, s. 83). Det skal påpekes at jeg som deltakende observatør har påvirket dette, da jeg i linje 1 i utdrag 05:25 av rollespillet forteller elevene at eventyr skjer i en tid for lenge siden, og at moderne gjenstander ikke har noe der å gjøre. Dette kan føre til at elevene dermed trekker en konklusjon om at den moderne tid ikke kan relateres til eventyr, og elevene derfor heller ikke vil trekke sitt moderne liv inn i egne eventyrfortellinger.

5.2 Fortellingenes struktur og oppbygging

Analysekapittelet viser at elevene i stor grad har veldig enkle fortellerstrukturer, med få komplikasjoner og så å si ingen evalueringer. Slik det nevnes i kapittelet samsvarer dette med den typisk norske fortellerstilen vi finner i dag, hvor fortelleren sjelden implementerer egne anekdoter og relasjoner til historien. Disse anekdotene er ofte relatert til samfunnsrelevante problemer og situasjoner inn som en del av selve eventyret (Dahlsveen, 2019, s. 82). En annen faktor som kan ha en innvirkning på denne mangelen av personlige anekdoter, er at elevene ikke behersker sjangeren godt nok til å se på metaforene og de litterære trekkene som presenteres i teksten. Elevene har kun muligheten til å hente relevant informasjon fra bildene i boka, noe som gjør det vanskelig for dem å innhente de litterære kunnskapene og lese det som i utgangspunktet er en oppstykket tekst, hvor bildene bare representerer enkelte hovedelementer i scenene. Dette kan trolig gjøre det vanskelig for eleven å reflektere over og relatere seg til tekstens innhold samtidig som de skaper den. Testsituasjonen åpner ikke for pauser og refleksjon over innholdet i like stor grad, og elevene kjenner ikke stoffet godt. Denne hypotesen bygges på Steffensens modell for konvensjoner som må beherskes for å kunne klassifiseres som fiksjonskompetent (Steffensen, 1999, s.139).

Elevene sliter i stor grad med å bygge et narrativ som har en tydelig plotlinje, hvor hendelsene bygger på hverandre. Slik det nevnes i analysekapitlet, hopper enkelte elever over noen av sidene i boka. Bildene i boka er utgangspunktet for elevenes narrativ, og når elevene glemmer eller bevisst velger å ikke skape et narrativ knyttet til et bilde, vil deler av narrativet falle bort, med mindre elevene improviserer et nytt moment som knytter sidene sammen. I tillegg velger også enkelte elever å fokusere på det som ikke er hovedmomentene i historien. Flere av elevene bemerker reven som ligger under bordet eller dyrene gutten går forbi i eventyret om Nordavinden. Spesielt reven kan virke som et spennende moment, da det er mørkt under bordet, og reven for det meste ligger i skygge, men har gule øyne uten pupiller, noe som står i sterk kontrast til skyggene i illustrasjonen. Slike elementer i tegningen kan ha en innvirkning

på hva elevene velger å fokusere på og hva de tolker som spennende momenter i teksten. Dette samsvarer i stor grad med funnene Hoel har gjort i sin studie, som bruker samme testprinsipp. I denne situasjonen fokuserer flere av elevene også på elementer som ikke nødvendigvis er sentrale i det overliggende plotet, men elevene velger å fortelle om de elementene i illustrasjonene de finner fengende eller spennende (Hoel, 2014, s. 83).

Alle elevene, bortsett fra Per, forteller også et lengre eventyr ved test 2. Dette kan trolig komme av at den boka test 1 er basert på er kortere enn bildeboka test 2 tar utgangspunkt i. Hver av bøkene er respektive 11 og 15 oppslag lange, noe som dermed også gir et forskjellig antall sider for elevene å fortelle fra. Dette kan også være med på å forklare hvorfor Per forteller kortere, da han også er den som unngår å fortelle fra flest sider i boka. Dette kan være et bevisst valg hvor han ikke skjønner hvordan bildet relaterer til resten av historien, noe som er sannsynlig, men det kan også komme av at Per ikke finner bildene interessante nok, slik det diskuteres over.

Når det gjelder den generelle plotstrukturen hos elevene er det også mangler både ved test 1 og test 2. Den største forskjellen mellom testene skjer gjennom at elevene flere av elevene under test 2 har en mer tydelig bruk av «det var en gang» og orientering i tekstene sine. Dette samsvarer med funnene Hoel (2014) gjør i sin undersøkelse, hvor elevene er bedre på å holde en god struktur og et tydelig plott i starten av en fortelling enn mot midten. Elevene i denne studien klarer likevel å avrunde fortellingene sine på en noenlunde adekvat måte, gjennom å bruke «snipp snapp snute» -regla eller ved å erklære slutten direkte. Dette fører til en form for tydelig avslutning av fortellingen selv om fortelleren ikke nødvendigvis har gitt fortellingen en tydelig avslutning eller coda (Sørly & Blix, 2017, s. 89).

5.3 Dramatisering og stemmebruk

Selv om rollespillet i stor grad krever dramatisering når elevenes rollefigurer samtaler med spilleders figurer, viser elevene også en tydelig dramatisering i flere av de narrative testene sine. Det som derimot også er tydelig, er innvirkningen rollespillet kan ha hatt på hvordan elevene velger å formidle eventyrene sine. Analysekapitlet viser at elevene varierer i utvalget av hvilken dialekt de - bevisst eller underbevisst - velger å gi fortellerstemmen i sitt eventyr. Kari har tydelig østlandske trekk i sin fortellerstemme og snakker tydelig dialekt. Unntaket fra dette er Espen, som i test 1 bytter mellom egen trønderdialekt og en dialekt østlandske trekk. Men slik det presenteres i analysen, er Espen tydelig usikker på testsituasjonen og stopper

ofte. Dette kan sannsynligvis påvirke dialekten til fortelleren da eleven bruker nok energi bare på å fortelle og skape teksten, samtidig som han tolker og lager et plot av bildene. Ettersom denne prosessen er komplisert for elevene, kan dette føre til at enkelte aspekter, som å være bevisst på dialekten man bruker under fortellingen forsvinner, slik som når Espen velger å ikke vektlegge dette i sin fortelling (Senje & Skjong, 2005, s. 34). Det kan imidlertid også være at dette ikke er bevisst valg, men Espen bytter dialekt uten å selv tenke over det.

Et annet eksempel som utmerker seg, er Karis test 2. Dette er trolig studiens mest kompliserte elevtekst. Kari bruker her både replikker og referanser til tidligere hendelser i plotet.

Replikkene utmerker seg i den grad at Kari holder lengre samtaler alene, med flere enn to karakterer. Kari har også i denne fortellingen en tilnærmet bokmålstalende forteller. Dette kan komme av at hun har blitt eksponert for filmatiserte eventyr eller relaterer eventyrene til lesing og bokmål. Dialekten kommer også sannsynligvis naturlig inn når hun skal fortelle en replikk, da dette er slik hun snakker til vanlig. Dialekten som utmerker seg i størst grad er derimot mannen med den vestlandske dialekten. Årsaken til at eleven velger dette er uvisst, men mulige årsaker kan være at hun har foreldre eller slekt på Vestlandet. Som spilleleder i rollespillet bruker jeg også ulike dialekter på figurene elevene møter på i eventyret sitt, og jeg bruker både egen Sør-Helgelandsk dialekt, trønder og en mer karakteristisk nordlendingsdialekt, men ikke en vestlandsdialekt. Det kan derfor sies at Kari ikke hermer etter noen av karakterene fra rollespillet og velger dialekten til mannen på eget initiativ.

5.4 Eventyrord, sjangertrekk og brudd på konvensjoner

Elevene bruker i liten grad bevisste sjangertrekk de selv har en innflytelse over. Selv om Propp definerer tallene tre og syv og snakkende dyr som typiske eventyrtrekk, er det usannsynlig at elevene selv tenker over eller velger å inkludere disse trekkene i sine fortellinger (Sørly & Blix, 2017, s. 85). Det forekommer likevel situasjoner hvor disse trekkene presenteres i form av bildene i boka, eller er så tydelig fremmet i boka at vi ikke kan si med sikkerhet at elevene selv velger å inkludere det i historien. Det tydeligste eksempelet på dette er det faktum at det kun er dyr som er hovedpersonene i «Bymusikantene fra Bremen», og at dyrene blir framstilt på bildene som om de har en samtale, hvor de står overfor hverandre, med åpne munn og ser hverandre i øynene. Det samme gjelder tallet tre, som repeteres flere ganger i begge eventyrene, både når det gjelder antall dyr eselet treffer på veien og antall ganger gutten går til Nordavinden. Dette betyr heller ikke at eleven som

forteller bevisst gjør et valg om å inkludere tallene, og det kan nok en gang bare være et resultat av at elevene bruker den informasjonen de synes er givende eller spennende i bildene, og at de dermed inkluderer tallene uten å selv reflektere over hvorfor (Hoel, 2014, s. 92).

I teorikapitlet nevnes videreutvikling og bryting av tradisjonelle roller spesifikt som noe som i den moderne tid utfordres i større og større grad. Eksempelet ser vi i Melands (2020) artikkel om en adaptasjon av prinsessen på erten hvor kongen er forfengelig, forsiktig og feminin. Vi ser en mer eller mindre direkte analogi til dette når elevene påstår at kongen går i kjole i utdrag 05:25, linje 30 og 31 av rollespillet, hvor elevene alle er enige om at kongen går i kjole. Elevene bryter også med disse konvensjonene gjennom at jentene ber om gjenstander fra kongen som kvinner i eventyr sjelden ville bære, som rustninger og sverd. Elevene viser også sterke ønsker om dette, som når Sandra spesifikt ber om et diamantsverd fordi hun mener det er det sterkeste sverdet, se linje 6 fra samme utdrag. Elevene er altså ikke opptatt av disse kjønnsrollene, og vil heller uttrykke seg selv gjennom rollespillet, og motta hjelpemidler de tror kan være nyttig på den fiktive reisen gruppen drar på. Vi ser dermed at elevene trolig ønsker eventyr med sterke, gode karakterer av begge kjønn som elevene kan relatere seg til.

Elevene besitter en god mengde informasjon fra før av, noe som de viser både i rollespillet og i de narrative testene. Det er flere eksempler som viser dette, for eksempel Pers bemerkning om tre ønsker-, og Espens observasjon av at hekser ofte blir framstilt som kvinner med stor krokete nese. Eksempelet jeg velger å drøfte videre, er likevel et eksempel fra sesjonen der hvor videoopptaket er gått tapt. I situasjonen der Espens rollefigur er fanget av trollkjerringa og elevene panisk prøver å komme på noe de kan gjøre for å redde vennen sin fra å bli omgjort til en hare, klarer Iver å hente fram kritisk informasjon fra egne forkunnskaper om hvordan troll i folkeeventyrene blir til stein når de utsettes for sollys. Når planen deretter fungerer sitter trolig Iver igjen med en tydelig følelse av mestring, samtidig som resten av gruppa sannsynligvis også har skaffet seg denne kunnskapen gjennom den spennende situasjonen som nettopp hadde oppstått i rollespillet. Elevene får altså en implisitt læring av sjangertrekk, både gjennom lærers planlagte situasjoner og hindringer på veien, men også gjennom interaksjon med sine medelever.

5.5 Trygghet og sosiale relasjoner i rollespill og testsituasjonen

Muntlige ferdigheter i skolen handler både om å tilegne seg kunnskap og formidle kunnskap, men også om å kunne kommunisere og samtale med medelevene, noe vi ser tydelig i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020b). I rollespillet er kommunikasjon og trygghet sentrale momenter som kreves for at elevene skal fungere i felleskap, og vi er derfor avhengige av elevene føler seg sett og hørt. (Penne et al., 2020, s. 81). Dette er forsøkt gjort gjennom hele rollespillet, og elevene viser da også en tydelig respekt for hverandre og hverandres innspill til den større fortellingen. I løpet av rollespillet viser elevene flere ganger tydelige lytteevner og respekterer hverandres innspill.

Elevene har et sterkt ønske om å ha påvirkning på historien, noe vi ser tydelig i utdrag 10:35. Jeg som lærer-i-rolle og spilleleder, har i denne situasjonen kunnskapen om at haren i eventyret egentlig er et forhekset menneske. Elevene vet til motsetning fra meg ikke hvorfor jeg velger å fokusere på en enkelt hare i en åker, og spekulerer derfor på om det kan være påskeharen, og spørker også med at haren kan være en «diplodokus». Dette strider mot det jeg har planlagt for eventyret, og bryter generelt med eventyrsjangerens rammer, da dinosaurer ikke er vanlige i folkeeventyrene. Jeg nekter derfor for at det kan være en påskehare eller en diplodokus, og påpeker at det ser ut som en helt vanlig hare. Dette er et tydelig eksempel på hvordan voksnes logikk og ønske om noen grad av realisme eller struktur kan hindre elevene fra å ha en større frihet i rolleleken, slik Martin (2018) presenterer i sin artikkel om rollelek i barnelitteratur. I en setting hvor målet ikke var å presentere mer tradisjonelle eventyrtrekk for elevene gjennom et rollespill, hadde jeg trolig latt elevene spekulere og leke med fortellingen, slik de prøver på i utdraget. Likevel velger jeg å stoppe dem fra denne kreative utfoldelsen og stopper noe av elevmedvirkningen i denne spesifikke situasjonen.

En observasjon som studien ikke hadde som mål å spesifikt studere, er hvordan elevene samarbeider og samsnakkes innad i gruppen under rollespillet. Jeg velger likevel å trekke fram hvordan elevene aktivt brukte dialog og samtale for å forklare hverandre reglene når enkeltelever glemmer hva terningene brukes til, eller planlegger mulige løsninger for en vanskelig situasjon. Elevene må aktivt bruke evnen til å lytte og forstå hva medelevene mener, for på best mulig vis å komme seg videre i historien, uten krangel. Slike situasjoner trener elevenes kommunikasjonsevner, og øker elevenes evner til å forstå hverandre, øker vokabular og bidrar til demokratisk dannings. Westgate og Hughes' (2016) undersøkelser

rundt dette støtter også denne teorien, og viser viktigheten av at elevene får brukt samtale og fri tale som en del av undervisningen.

Ved rollespillets slutt var flere av elevene skuffet over at vi ikke kunne spille lenger, noe som ble sagt på turen fra klasserommet vi spilte i, til elevenes egne klasserom. Dette, sammen med det generelle engasjementet og samarbeidet elevene viser gjennom rollespillet viser indikasjoner på at elevene finner aktiviteten både underholdende og givende. Ønsket om å spille videre sammen med sine medelever samsvarer med de tidligere studiene gjort av Brouillette et al. (2014). Brouillettes studie viser at elevene viste et større engasjement og økt trivsel på skolen når undervisningen inneholder flere praktisk-estetiske øvelser. Rollespillet er dermed både lærerikt for elevene gjennom at de utfordres til å komme med løsninger på problemer, som når elevene må stoppe trollkjerringa som har fanget vennen deres-, og gir dem en følelse av felleskap og mestring når de overkommer disse vanskelighetene i felleskap.

5.6 Refleksjoner rundt studiens svakheter og styrker

Gjennom studiens slutfase har jeg blitt oppmerksom på at flere sider av prosjektets planleggingsfase og gjennomføring kunne ha blitt utført annerledes. Datamaterialet er samlet inn over en veldig kort periode, og det anvendes kun én økt med rollespill for å se om dette har en effekt. Dette er sannsynligvis for lite til å ha en reell effekt på elevenes utvikling av narrativ kompetanse, og ville i et ideelt prosjekt blitt gjort over lengre tid. Et annet problem med at det kun brukes et enkeltøkt rollespill, er at elevene i stor grad bruker denne økta på å lære seg og bli vant med hvordan regelsettet fungerer, og at selv om det er en lekbetont øvelse, foregår mye av hendelsene i eventyret kun i vår fantasi og i ordene vi bruker. Dette påvirker elevenes utbytte av økta. Et lengre prosjekt med flere rollespillseanser ville gitt elevene et større utbytte av de senere øktene, hvor de bedre forstår hva rollespillet går ut på og hvordan det utføres. Grunnet masterstudiens relativt korte tidsrom, og min mangel på erfaring som forsker er det også viktig å påpeke at det aktuelle tidsrommet å gjennomføre masterprosjektet på er relativt kort for et lengre prosjekt som dette.

Grunnet punktet over, hvor tid og mangel på forskningserfaring påvirker masterprosjektets potensial, hadde det også vært gunstig for studien om flere forskere hadde deltatt i prosjektet og i innsamlingen av data. Lærer-i-rolle som rollespillform krever en lærer som er deltagende og aktivt lytter til det elevene, for å bedre kunne veilede og styre historien videre (Sörmark, 2008b, s. 204-205). Dette fører til at læreren som er i rolle, som i dette tilfelle også er den

eneste forskeren som deltar i prosjektgjennomførelsen, ikke kan ta notater på lik linje med hva en ikke-deltagende observatør kunne gjort. Videoopptaket bidrar til at man kan fange nyanser man ikke kan ta underveis, men gir kun en vinkel av rollespillet, og siden kroppsspråk og mimikk er avgjørende elementer i muntlig kommunikasjon, hadde det derfor vært gunstig med flere forskere i rollespillseansen.

6.0 Konklusjon og avslutning

Prosjektet har hatt den overordnede problemstillingen å undersøke elevers narrative utvikling, og hvordan denne kommer til uttrykk etter elevene har gjennomført en enkeltøkt med rollespill. Dette kapitlet vil forsøke å komme med en konklusjon på hvordan denne utviklingen utartes, og om elevene har en konkret observerbar utvikling eller ikke. Forskningsspørsmålene vil det også forsøkes å svare på, og bidrar til å avgjøre hvorvidt videre forskning på dette feltet er formålstjenlig.

6.1 Svar på forskningsspørsmål

Analysen og drøftingen viser at elevene i bruker noe mer stemmeeffekter, dialekter og toneleier på testen gjort etter rollespillet enn testen gjennomført før rollespillet. Det er også gjort interessante observasjoner rundt hvilken dialekt elevene velger å fortelle på, aspekt som faller inn under dette forskningsspørsmålet, men som ikke var vurdert på forhånd. Selv om enkelte elever bruker ulike variasjoner i stemmeleiet før rollespillet, er det tydeligere nyanser under test 2 hos de fleste elevene. Dette tyder på at rollespillet har en reell effekt på hvordan elevene velger å fremføre sitt eventyr, og har gitt dem et verktøy eller bedre erfaring med formidling av muntlige tekster. Elevene bruker også normal variasjon i stemmeleiet under selve rollespillet, hvor de uttrykker glede, spenning og holder samtaler på samme måte de ville gjort utenfor en rollespillsetting.

Prosjektet viser at deler av elevgruppen allerede før rollespillet har visse kunnskaper om eventyrsjangeren og kjenner til typiske formulaiske trekk som «det var en gang» og «så levde de lykkelig i alle sine dager.» Elevene får også et utløp for disse kunnskapene gjennom rollespillet hvor kjennskapet til folkeeventyrenes sjangertrekk og kjennetegn gir dem fordeler under problemløsning og improvisasjon av fortelling. Hvorvidt dette påvirkes av rollespillet

er noe uvisst, men elevene viser fortsatt en liten økning i bruk av eventyrrelaterte ord og kjennetegn i testene gjort etter gjennomført rollespill.

6.2 Oppsummering og svar på problemstilling

Kort oppsummert kan svaret på prosjektets problemstilling, «Hvordan påvirkes 2.-klassingers narrative kompetanse i eventyrsjangeren av lærerstyrte rollespill?», ikke defineres som konkluderende. Prosjektets natur krever trolig et lengre tidsrom for gjennomføring, hvor elevene har mulighet til å gjøre en lengre periode med rollespill, hvor påvirkningen det har kan undersøkes grundigere. Elevenes engasjement og glede av rollespillet viser likevel at det er gunstig å bruke aktiviteter som rollespill, rollelek og drama som en del av undervisningen i skolen, slik Kristoffersen (2021) og andre lærere har gjort i flere år.

LK20's større fokus på kreativ utfoldelse, kommunikasjon og demokratisk danning kan tydelig relateres til rollespillet som undervisningsaktivitet. Bruk av slike praktisk-estetiske aktiviteter har en påvist positiv effekt på trivsel og engasjement i skole. Dette gjelder spesielt når elevene får brukt egne refleksjoner, kreativitet og muntlige evner i samspill med andre. Rollespill som undervisningsform er et verktøy som kan bidra til dette, noe også denne studien viser antydninger til.

6.3 Oppfordring til videre forskning og praksis i feltet

Slik det diskuteres i flere andre kapitler av denne oppgaven er studien noe mangelfull, og det krever et større prosjekt over lengre tid for å komme fram til sikrere resultater.

Forskningsfeltet på språk i skolen har i lang tid blitt nedprioritert, og undervisning i muntlige ferdigheter blir ofte undervurdert selv om elevenes muntlige evner er med på å bygge grunnlaget for lesing, skriving og generell språkforståelse.

Forskningen i dette prosjektet beskriver ikke en generell utvikling, og setter søkelyset på en liten elevgruppe. Videre forskning innen dette feltet vil derfor kreve større grupper, gjerne på flere skoler, med kontrollgrupper elevene som deltar i prosjektet kan måles opp mot for å gi mer konkluderende svar. Skolen har tross alt ifølge læreplanen i oppgave å bruke varierte undervisningsmetoder, og forskning på nye metoder og effekten de har er derfor viktig, både for elevgruppens beste, og for å videreutvikle det norske forskningssamfunnet på språk.

Litteraturliste:

- Asbjørnsen, P. C., Moe, J. & Andersson R. J. (1995) Gutten som gikk til Nordenvinden og krevde igjen melet. Cappelen Damm AS
- Bozkirli, K. C. (2018) An Analysis on Turkish Fairy Tales In The Context Of Their Educational Properties. *European Journal of Education Studies* 2018(5) s. 88-100
- Brouillette, L., Childress-Evans, K., Hinga, B., & Farkas, G. (2014). Increasing Engagement and Oral Language Skills of ELLs through the Arts in the Primary Grades. *Journal for Learning through the Arts*, 10(1). <https://doi.org/10.21977/D910119300>
- Christoffersen, & Johannessen, A. (2012). Forskningsmetode for lærerutdanningene (p. 178). Abstrakt forlag
- Dahlsveen, M. H. (2019). Den norske eventyrstilen. *DRAMA - Nordisk Dramapedagogisk Tidsskrift*, 2(2), 78–83. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2019-02-17>
- Danielsen, R. (2004). Kap. 4 Barn og kulturbærende fortellinger. I Danielsen, R. *Kulturbærende fortellinger, barn og skole* (3. utg.). (s 139-160)
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (2022) Røver. I *Det Norske Akademis Ordbok*. <https://naob.no/ordbok/røver>
- Drama. (2021) Osloskoler med dramafaget på timeplanen. *Drama*, 58(1), 50-53. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.18261/issn.2535-4310-2021-01-13>
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2018). Every Child, Every Classroom, Every Day: From Vision to Action in Literacy Learning. *The Reading Teacher*, 72(1), 7–19. <https://doi.org/10.1002/trtr.1718>
- Grimm, Birke, E., Otto, S., & Grimm, Wilhelm. (1979). *Grimm for barn*. Bokklubben.
- Hoel, T. (2014). 6- og 7-åringers muntlige fortellinger basert på ei ordløs bildebok: Fortelling, barn, bildebok. In PhD thesis UiS. University of Stavanger, Norway.
- Holgensen, Fink-Jensen, K., Nielsen, A. M., & Rønholt, H. (2003). Video i pedagogisk forskning: krop og udtryk i bevægelse. Hovedland.
- Jerstad, M. (2007). Om Eventyr. I Jerstad, M. *Fortellerkunst: om eventyr, myter, mytiske bilder, historie og fortellerteknikk* (Rev. utg.) (s.12-28)
- Johannessen, Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (6. utgave.). Abstrakt forlag.
- Karsrud, F. T. (2021). *Muntlig fortelling i norskfaget: en vei til danning, livsmestring og literacy* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk. **(Del 1, Kap. 9, 10) s. 19-52, 103-139)**
- Kristoffersen, S. (2021) *Storskogmysteriene – et småfolkeeventyr*. Lesekloden. <https://lesekloden.no/storskog/>

- Krumsvik J., Jones, L. & Røkenes, F. M. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2020a) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2020b) *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Læreplan i norsk (NOR01-05)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
- Kverndokken, K. “Love gifts» til menneskene – om muntlige fortellinger, muntlige fortellere og elevers muntlig fortellingsskaping. I Kverndokken, K. *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (2016) (s. 51-69) Fagbokforlaget.
- Martin, C. (2018) Role Playing in Children’s literature: Zilpha Keatley Snyder and The Egypt Game. *American Journal of Play*, 10(2). 208-228.
- Mayer, M. (1969) *Frog, where are you?* Dial Books for Young Readers.
- Mojang Studios. (2022) *Minecraft: Verden er klar til å skapes*. <https://www.minecraft.net/nb-no/about-minecraft>
- Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Meland, A. T. (2020). Challenging gender stereotypes through a transformation of a fairy tale. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 911–922. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836589>
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020a). *Master i norsk: metodeboka 1*. Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020b). *Master i norsk: metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Norbury, & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287–313. <https://doi.org/10.1080/13682031000108133>
- Norsk Forfattersentrum (2021) *Bjørn Fredrik Rørvik*. Forfatterkatalogen. <https://forfatterkatalogen.no/forfattere/bjorn-fredrik-rorvik/>
- Norsk Senter for Forskningsdata (2022) *Personverntjenester*. NSD. <https://www.nsd.no/personverntjenester>
- Opplæringslova (2021) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-2021-06-11-81) Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-3

- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). [Kapittel 3, 6 & 10] i *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utgave.). Universitetsforlaget.
- Rongved, E. (2019, 25. september) – *Ungene snakker for lite i klasserommet*. Forskning. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/ungene-snakker-for-lite-i-klasserommet/1563539>
- Sandvik, K. & Waade, A. M. [At skabe levende rollespil med nybegyndere -Liverollespillets fiktionskontrakt – Lyst, leg & læring – Rollespill som læringsmedie]. I Sandvik, K., & Waade, A. M. (2006). *Rollespil: i æstetisk, pædagogisk og kulturelt perspektiv*.
- Senje, T. & Skjong, S. (2005) *Elevfortellinger: Analyse og vurdering*. Cappelen Akademisk forlag.
- Solberg, O. (2007). Østenfor sol og vestenfor måne» - eit klassisk eventyr i europeisk og norsk tradisjon. *Edda*, 107(1), 3–17.
- Språkrådet (2021, 10 desember) *Literacy*. Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/>
- Steffensen, B. (1999) *Når børn læser fiktion*. Akademisk Forlag.
- Suits, B. (1985) “*The Detective Story: A Kasus Study of Games in Literature.*” 228 AMERICAN JOURNAL OF PLAY • WINTER 2018 *Canadian Review of Comparative Literature* (12:2009)
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35–49. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Svåsand, M. P. (2022, 8. mai) *På Lysejordet skole står rolleleik på timeplanen som eit eige fag*. Utdanningsnytt. https://www.utdanningsnytt.no/lek-og-laering/pa-lysejordet-skole-star-rolleleik-pa-timeplanen-som-eit-eige-fag/321355?fbclid=IwAR0qGc6Jn3rkXDsyJRFzwwUFkMR3iU4ckMyB7VDslK2ZK_Q4g_XeHHyofCx4
- Sørly, R. & Blix, B. H. (2017) *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk
- Sörmark, A. Drama as education- an argument for placing drama at the centre of the curriculum Bolton, G., Grünbaum, A., & Sörmark, A. (2008a). *Drama för lärande och insikt: om dramapedagogik i teori och praktik* (p. 95 - 141).
- Sörmark, A. Drama for learning – Dorothy Heathcotes Mantle of the Expert Approach as Education. Bolton, G., Grünbaum, A., & Sörmark, A. (2008b). *Drama för lärande och insikt: om dramapedagogik i teori och praktik* (s. 195 - 227).

- Utdanningsdirektoratet (2017, 15 november) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>
- Westgate, D., & Hughes, M. (2016). Speaking and listening in the primary curriculum: some themes and their impact. *Education 3-13*, 44(4), 478–495.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2014.1002515>
- Yesnazar, A., Japbarov, A., Zhorabekova, A., Kabybekova, Z., Nuralieva, A. & Elmira U. (2020) Determination of primary school children’s speech skills in interdisciplinary communication in learning environments. *World Journal of Educational Technology* 12(4) s. 373-388. <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i4.5190>
- Zanchi, P., Zampini, L., & Fasolo, M. (2020) Oral narrative competence and literacy skills.8. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2309–2320.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1572132>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Transkripsjon av narrative tester

Gutt 1

Test1

Gutt ser på bilder i boka

- (1) G1: Det var et gang et esel som skulle til en gård. Og der fant han en hund, og så spurte han: «Vil.. (*G1 stopper kort*) Har du lyst til å være med meg?» og så sa hunden «Ja!»

G1 blar til neste oppslag.

- (2) G1: Og så gikk de en stund. Og så så de en liten katt, og så spurte de: «Har du lyst til å være med oss?», så sa katten «Ja!». Og så ble katten med.

G1 blar til neste oppslag.

- (3) G1: Og så de hadde kommet til en gård. Og så snakket de med en.. (*G1, peker på og ser en liten stund på bildet*) .. med en hane på gården.

G1 blar til neste oppslag.

- (4) G1: Og så da spurte de hana, «Har du lyst til å være med oss?». Og så sa hana «Ja.» og så stakk de.

G1 blar til neste oppslag.

- (5) G1: Og så gikk de et tre. Og der sovnet de. Katten og hunden og eselet og hanen.

G1 blar til neste oppslag.

- (6) G1: Og så kom de atmed et hus, og i det huset bodde det veldig mange folk.

G1 blar til neste oppslag.

- (7) G1: Og de skremte vekk alle folkene. Og så fikk de hele huset for seg selv (*G1, sier siste setning samtidig som han blar til neste side*). Og de spiste kjempemasse god mat, og de fikk alt for seg sjøl.

G1 blar til neste oppslag.

- (8) G1: Og så da sovna hunden og katta og eselet. Og så ville de menneskene få tilbake hu(s)et sitt. Og så kom det en, og han skulle prøve å komme tilbake.

G1: (Blar midt i siste setning av linje 8)

- (9) G1: Men og så så gikk det ikke, da bare kom eselet og hanen og hunden og katten og gjorde det sånn'at de sprang vekk.

G1 blar til neste oppslag.

(10) G1: Og så fikk de hele huset for seg sjøl. *G1 smiler.*

Jeg smiler og ler. Jeg: Bra.

(11) G1: Og slutt. *Eleven lukker boka.*

Jeg gjentar. «Og slutt.» *Jeg forsetter:* Bra G1! Var det noe du kom på.. Hvis du tenker det er noe du kommer på nå som du kunne fortalt i eventyret, eller synes du at du er ferdig?

(12) G1: Hmm. Jeg vet ikke. *Fikler med boka.*

Jeg: Du vet ikke. Hvis du ikke vet noe går det også bra. Det er bare for å se på om du kommer på noe ekstra. Alle fortellingene er fine sånn som de er. Da trykker vi på denne, og så sier det pip igjen. *Jeg skrur av kameraet.*

SLUTT.

Test2

Jeg: Vær så god å fortell.

(1) G1: Det var en gang to som bodde i en hule, og den ene spurte den andre, «Kan du gå og hente litt mel?». Sa d.. (*G1 stopper*) Og så sa den andre, «Ja, det kan jeg.».

G1 blar til neste oppslag.

(2) G1: Og så gikk den ut for å hente mel.

G1 blar til neste oppslag og ser en stund på dette.

(3) G1: Og det var veldig masse mel. *Nølende.*

Jeg: Mhm. *Bekreftende.*

(4) G1: Veldig masse vind (*Ordet vind er noe uklart i video*)

Jeg gjentar: Masse vind.

G1 blar til neste oppslag.

(5) G1: Og så tok han med seg den kassa. Og så møtte han Iskongen.

G1 blar til neste oppslag.

(6) G1: Og Iskongen spurte han, «Hva gjør du her?». Og så sa han, «Jeg skal prøve og finne mel.»

G1 blar til neste oppslag.

(7) G1: Og så gidde Snøkongen han noe. Iskongen. (*Rette seg selv*) Og da sprang han til et sted. (*I referanse til gutten*)

(8) G1: Og så var det veldig masse mat.

G1 blar til neste oppslag.

- (9) G1: Han pakka tingene, og gikk veeldig raskt hjem. *(Legger vekt på veldig. Eleven nevner ikke gjestgiverkona og blar veldig fort videre til neste oppslag)*

G1 blar til neste oppslag.

- (10) G1: Og så så han en bjø.. *(stopper og begynner ny setning)* Og så gikk han forbi en bjørn og en kanin og en rev. *(G1 ser en stund på bildet før dette, men bladder videre uten å si noe om dette.)*

G1 blar til neste oppslag.

- (11) G1: Iskongen gidde han enda et dyr.

G1 blar til neste oppslag.

- (12) G1: Og den bæsja gull! *G1 smiler, jeg humrer.*

G1 blar til neste oppslag.

- (13) G1: Mannen ble kjempesint, og den bæsja og den bæsja. *(G1 gjør til stemmen ved siste bisetning, jeg humrer.)*

G1 blar til neste oppslag.

- (14) G1: Iskongen gidde han en stav, og staven la han atmed senga si. *(gutten)*

G1 blar til neste oppslag.

- (15) G1: Og så tiltrukket han veldig mange staver, og så slo han dem vekk, og så da fikk han den for seg selv.

G1 blar til neste oppslag, et oppslag han uttrykte usikkerhet om før testen.

- (16) G1: Og sss.. *(Sliter med å få opp oppslaget)* Og så var det en som bedde noe. *Pause.* Og slutt. *Eleven lukker boka.*

Jeg gjentar: Og slutt. Noen ting du kom på som du har lyst til å fortelle på slutten, eller synes du at du er ferdig?

- (17) G1: *Usikker.* Jeg vet ikke.

Jeg: Du bestemmer selv om du er ferdig. Det er bare noe jeg må spørre i tilfelle du kommer på noe.

- (18) G1: *Tenker og ser i taket.* «Okaaay». *Fortsetter å se rundt.*

Jeg: Det er lov å si at du er ferdig også.

- (19) G1: *Usikker.* Øhmm, jeg er ferdig kanskje. *Ser i kamera.*

Jeg gjentar: Du er ferdig, ja. Da gjør vi sånn. *Skrur av kamera.*

SLUTT.

Jente 1

Test1

Jeg: *Skrur på kamera.* Sånn, da skal jeg bare sette meg her, og så får du begynne med eventyret.. nå.. (*Setter meg ved J1.*) Hvis du vil.

- (1) J1: Det var en gang et esel som gikk og så en hund som lå ned på bakken. Hun tenkte, «Hva er det som skjer her?», og så sa eselet, «Du kan bli med meg.» Og så gikk hunden opp. (Forteller med tilnærmet bokmålsk dialekt. Snakker trønder til normalt)

J1 blar til neste oppslag.

- (2) J1: Og så fant eselet et katt som satt der, som så veldig lei seg ut. Og så sa eselet, «Hva er det som foregår her?» Og så sa katten «Jeg vet ikke, men jeg har ikke noen å være med.» (*J1 gjør til stemmen noe ved bruk av replikken*) Så sa eselet, «Du kan bli med oss».

J1 blar til neste oppslag.

- (3) J1: Og så kom de til en gård, og så så de maaange forskjellige dyr. Så så de en hane, og så spurte hana om hana kunne bli med de. Og så sa de ja. Og så fór de.

J1 blar til neste oppslag.

- (4) J1: Og så gikk de. Og hana sa «hvor er det vi skal hen?» Og så sa de [*andre dyrene?*], «Finne mat, og/å l.. (*stopper og omformulerer seg fort*) og gjøre oss god og mett, og finne kanskje et sted å bo.»

J1 blar til neste oppslag.

- (5) J1: Og så kom de til et tre, og lå der og sov gjennom natten til neste dag kom.

J1 blar til neste oppslag.

- (6) J1: Og så fant de et hus, og det var mange mennesker der. De ville stjele all maten og kanskje bo der. Og så fór de inn.

Jeg: *Oppdager at noen av sidene i boka er vanskelig å holde nede for J1. Jeg hjelper til og holder nede i et hjørne.* «Sånn.»

J1 blar til neste oppslag.

- (7) J1: De skremte vekk alle menneskene som bodde i huset og tok alle maten demmers/deres.

J1 blar til neste oppslag.

- (8) J1: Og så spiste de, og spiste de, helt til de var gode og mette.

J1 blar til neste oppslag.

- (9) J1: Og så kom de menneskene igjen, og de [dyrene] lå der så gode og mette. Og de ville få igjen, og ta huset tilbake.

J1 blar til neste oppslag.

- (10) J1: Men dyrene sparka og bjeffa og kløna *eh* folket, og folket ble veldig redde og gikk.

J1 blar til neste oppslag.

- (11) J1: Og en av de ble sparka av eselet i rompa, så han fikk veldig vondt, og mange blåflekker. (*J1 ser på meg hele tiden imens hun sier dette, i motsetning til tidligere hvor hun stort sett ser på bildene i boka. Annen intonasjon enn tidligere på denne setningen, mer «tøysete».*) Og så fikk *h-* eselet, hunden, katta og hana et plass å bo.

J1 lukker boka.

- (12) J1: Sånn var eventyret ferdig. (*Ler litt*)

Jeg: Kjempebra J1! Da skal jeg sette på stopp her. (*Glemmer nesten å stille avsluttende spørsmål.*) Eller er det forresten noe du glemte av å fortelle som du hadde lyst til å fortelle, eller er du ferdig?

- (13) J1: Jeg er ferdig!

Jeg: Du er ferdig! (*Skrur av kamera*)

SLUTT.

Test2

Jeg starter kamera. Da må jeg bare sjekke at vi filmer. (Sjekker kamera.) Da får du vær så god å fortelle eventyr.

- (1) J1: *Leser tittelen på boka.* Gutten som gikk til Nordavinden for å få tilbake melet. (Tilnærmet bokmål)

J1 blar til første oppslag.

- (2) J1: Gutten og bestefaren hans tenkte gjennom hva de skulle gjøre. Så tenkte bestefaren, «Kanskje vi kunne bake littegran. Vi har bare litt mel igjen. Vi kan bruke det da. Vi trenger å bruke det opp.

J1 blar til neste oppslag.

- (3) J1: Og så gikk.. (*stopper kort og endrer verbbygging og setningsoppbygging*) Skulle han gå ut. Men så blest (*trønderord i bokmålssetning*) det veldig mye vind. Og så datt ut alt melet, og fløy.. (*gjentar*) fløy av gårde. Og han tenkte, «Kanskje det var Nordavinden, jeg må finne han.» Og så gikk han. (*Sier siste setning imens hun blar.*)

J1 blar til neste oppslag.

- (4) J1: Han hadde bare bittelitt mel igjen, også skulle han gå ut og prøve på nytt. Men hele eh.. (*Stopper kort og ser på meg*) ..Og hele melet datt ut og kjelka fløy han måtte følge etter. Han tenkte, «Jeg skal få tilbake, jeg må gå til Nordavinden, og si at jeg skal ha melet tilbake.

J1 blar til neste oppslag.

- (5) J1: Så gikk han til Nordavinden for å få tilbake melet. Melet hadde «fykki» (*dialektord, prøver bokmålsversjon*) ..flydd av gårde med vinden, og han trengte melet til bestefaren for å lage sånn han ble frisk og godt humør. Og så sa Nordavinden, «Hvis du skal få tilbake melet (*kort pause.*) og jeg vet ikke hvor melet er. Så hvis du skal ha tilbake melet. Så må du finne det.»

J1 blar til neste oppslag.

- (6) J1: Og så sa Nordavinden: «Jeg trur (tror), at melet fyk (fyker) av gårde rundt her, og hvis du klarer å finne det så skal jeg gi deg et hint.» (*Endrer stemmeleie ved guttens replikk*) «Hvordan hint, og hvor er melet?» Og så tenkte gutten seg hvor melet kunne være. «Jeg trur (tror) jeg vet hvor mælet (*Ser på meg, trolig forsnakkelse, og retter seg selv*) ..melet er. Jeg trur (tror) du har gjømt (gjemt) det.

J1 blar til neste oppslag.

- (7) J1: Og så sa Nordavinden: «Jeg har ikke gjemt noe mel. Jeg blest (blåste) og jeg nøys, så melet føyk av gårde, men jeg vet ikke hvor det er.» (*Endrer intonasjon, fortvilt? Usikker?*). Og så fór gutten hjem. «Hvis ikke Nordavinden vet hvor det er. Hvor skal melet være da? Da må vi lage noe annet da!»

J1 blar til neste oppslag.

- (8) J1: Og så fór han hjem, og så åpna han duken som han ikke visste hva var i, og når han åpna den så var den masse, masse god mat og han s.. og han tenkte, «Mmmm, det her skal vi spise.» Og så tenkte han, «Jeg må rydde opp alt dette rotet. Det kan ikke ligge hulter til bulter på bordet som det blir masse rot, jeg må rette det opp! Nå fyker masse på gulvet, masse i taket, masse blir splætta over. Vi må skynte (*blanding av trøndersk og bokmål*) oss!» (*J1 Begynner å bla, men blar fort tilbake for å legge til.*) «Før tiden er ute!» (*J1 ler, jeg humrer*).

J1 blar til neste oppslag.

- (9) J1: Og så kom moren. *Elev endrer stemmeleie for ny karakter.* «Har du fått tak.. (*Stopper kort og endrer stemmeleie litt til. Ser på meg samtidig som hun fulfører setningen*) .. har du fått tak i noe mat?» *Tilbake i guttens stemme.* «Ja det har jeg.» *Lager mørkere stemme for ny karakter.* «Har du fått tak i noe mat?» *Tilbake til guttens stemme.* «Ja.. pappa» *Pappaens stemme.* «Ja bra, jeg er veldig sulten.» *J1 ser på meg og fortsetter med fortellerstemme.* Og så tenkte kona. «Hva er det du har da?» *Fort over i guttstemme.* «Det skal vi få se!». *Fortellerstemme.* Og så tenkte kona, «Jeg må bare vaske opp litt. (*I mammastemmen*). *Bytter til farens stemme.* «Okei., vi skal spise etterpå da.» *Gutten svarer og mammaen svarer.* «Ja»/»Jada».

J1 blar til neste oppslag.

- (10) J1: Og så *l.* spiste han, men så kom det masse, masse fluer som var sultne, også stappa inn hele kyllingen i munnen. Og så vill han ikke dele med fluene. Og så fløy fluene vekk. Og så gikk han ut i skogen. Til å finn.. finne (*stotrer litt på ordet*) finne noe som han kunne bruke. Så fant han litt ved og gikk hjem. Og så stansa han atmed en bjørn, og en kanin, og reven hans. Og så før han.

J1 blar til neste oppslag.

- (11) J1: Og så møtte han på en geit og Nordavinden igjen. Og nordavinden hadd melet denne gangen. *Endrer til guttens stemme.* «Jeg visste det! Du har.. (*retter grammatikk*) du hadde melet!» *Nordavindens stemme.* «Jeg hadde ikke melet det kom hit. Jeg nøys igjen.» *Endrer til guttens stemme.* «Men hvorfor er geita mi her da?» *Nordavindens stemme.* «Åh, det vet jeg ikke. Det kan kanskje du finne ut.» *Fortellerstemme.* Og så tok han med geita.

J1 blar til neste oppslag.

- (12) J1: Og så gikk han til mannen. *Endrer stemme og dialekt (vestlending).* «Det er geita som spiste opp alle pengene mine» *Guttens stemme.* «Jeg trur geita vil si unnskyld.» Og så sa geita, «BÆÆH». Og så bæsjet den ut mange, mange kroner, og så (*I mannens stemme*) «Åh tusen takk geita. Tusen takk for at du fant den, så kunne jeg ta tilbake alle pengene mine!» *Tilbake til guttens stemme.* «Værsågod.»

J1 blar til neste oppslag.

- (13) J1: Og så bæsja geita ut masse, masse bæsje. Etter vi var ferd.. (*stopper og omfurmelerer*) .. etter geita var ferdig å bæsje ut pengene. Og så mannen, «Åh fy, dette er ikke pengene mine. Han spiste opp mer enn bare ett hundre kroner (*I mannens stemme*).» Og-så-sa geita, «Bææh» (*anstrengt lyd*). Og så ville den presse ut alle bæsjen, men det gikk ikke. Etter hvert så var geita ferdig.

J1 blar til neste oppslag.

- (14) J1: Og så så Nordavinden en stokk som ligna på han som føyk av gårde, og så hang den seg på kjelka (senga til gutten). Og så var det noe som var veldig skummelt når han våkna. Det var noe under senga. (Bruker annen intonasjon i stemmen for å vise at det er spennende). Han visste ikke hva det var. Han tenkte (*I guttens stemme, redd/teaterskrik*) «MAMMA DET ER ET MONSTER UNDER SENGA!». Men så sovna han. «Det kan'ke være monster under senga. Det finnes ikke» (skjelvevende stemme, ser på meg smilende)

J1 blar til neste oppslag.

- (15) J1: Og så gikk han, og så sa han (*I mannens stemme*) «Hva i!? Hva i alle dager er dette som fyk.. (*avbryter seg selv*) AU-AU-AU-AU-AU-AU-AU-AU. Dette er vondt!» *Bytter til guttens stemme.* «Ja, det skal du få. Jeg har bare en.. (*fullfører ikke setningen*). *J1 sier bæ flere ganger, før hun bytter til guttens stemme igjen.* «Og.. Hvis

geita tok alle pengene dine, hvordan skulle geita klare å spise det opp?» *Mannens stemme.* «Jammen det vet jeg ikke. Det tok jo'n (jo den) i går.. eller kanskje i overigårs.» *Mer bæ-ing og liten prompelyd før J1 ler. Bytter tilbake til guttens stemme.* «Men det er ikke geita si skyld. Det er di skyld. Du må passe på pengene dine ordentlig.» *J1 ser på meg, og jeg nikker bekræftende.*

J1 blar til neste oppslag.

(16) J1: Og så kom faren, og sa. (Stopper og oppformulerer) Og så sa gutten, «Hva er det du gjør?» *Bytter til en roligere stemme.* «Hysj, vær stille. Jeg finner på noe. Jeg står her og ser inn i fortida. Mmmh* (*meditasjonslyder) *J1 holder opp hendene slik som kjerringa på bildet og lukker øynene når hun sier dette. Hun åpner øynene og ser på meg. Snipp snapp snute, så var eventyret ute. J1 lukker boka.*

Jeg: *Jeg tar boka.* Ja. Følte du at du ble ferdig? Er det noen ting du kom på som du har lyst til å si, eller er du ferdig?

(17) J1: Hmmm. *Ser seg om i rommet og tenker.* Jeg lurte på hvis det var noe under senga, hva kan det være?

Jeg: Hva kan det være? Det kan jeg fortelle, jeg skal bare skru av.. *Kamera skrur av.*

SLUTT.

Gutt 2

Test1

Jeg: Ser du den rød prikken der?

(1) G2: Mhm.

Jeg: Det betyr at jeg filmer. Så skal du få lov til å begynne når jeg sier at det er klart, og så får du love til bla gjennom boka imens, og bruke bildene så du husker. Vær så god å begynn.

(2) G2: *Åpner boka.* Det var et esel som sugde på en løvetann eller et hestehov. Så møtte han en hund. Så var de i lag/sammen. *G2 sier siste setning imens han blar. Forteller på dialekt.*

G2 blar til neste oppslag.

(3) G2: Og de lagde på en måte en klubb, derfor ville de ha flere! Derfor møtte de også en katt. Derfor ville de at den også skulle være med. *G2 sier siste setning imens han blar.*

G2 blar til neste oppslag.

(4) G2: Og så.. *(Sliter med å holde neste side nede og stopper, jeg hjelper ved å holde nede et hjørne)* ..Og så gikk de til en går, og der sto det en hane. *(Bruker variert intonasjon, opp på hane).* Og den også ville være med. Derfor gikk de til et..

G2 stopper og blar til neste oppslag.

- (5) G2: *Fortsetter setningen på neste side. ..derfor gikk hanen ned fra treet, og sa hei. (Forteller ikke noe om når dyrene går på andre siden)*

G2 blar til neste oppslag.

- (6) G2: Og så gikk de litt, og så.. så sku.. Da var det natt, og så da la de seg med et tre. *(G2 stopper flere ganger i setningen for å omformulere).* Og katten lå oppå en trestubbe.. nei.. *(Stopper tenker kort og retter seg)* Lå oppå en sånn grein.

Jeg: Nikker bekreftende på rettingen. Mhm.

- (7) G2: Og hunden og eselet de lå på bakken. Og høna den våknet dem når de var dag.

G2 blar til neste oppslag.

- (8) G2: Så fant de et hus med masse *eehh* folk.

G2 blar til neste oppslag.

- (9) G2: Og de.. *(Stopper og gjentar)* Og de jaga bort dem. Og derfor ville *(Stopp?)* de var sulten. Derfor jaga de bort dem *(G2 blar samtidig som de sier siste setning)*

G2 blar til neste oppslag.

- (10) G2: Så fikk eselet gulrøtter, katten fisk, hunden kjøtt og hanen den fant erter eller noe. *(Ser spørrende på meg når han sier «eller noe». Jeg nikker og gjentar, «eller noe.»)*

G2 blar til neste oppslag.

- (11) G2: Og så ville røvern.. *(Stopper og begynner på ny setning)* Og så ble de gode og mette. *(Begynner den første setningen på nytt.)* Og så ville røvern få seg *ba..* tilbake til huset sitt.

G2 blar til neste oppslag.

- (12) G2: Men så! Kom eselet, og katten, og høna tilbake igjen og jagde dem bort igjen.

G2 blar til neste oppslag.

- (13) G2: Og så ble de så redde at de sprang tilbake igjen, og da fikk de *eh..* leve lykkelig og på et nytt hus. *(Ser opp på meg, smiler og lukker boka)*

Jeg: Bra! Er det noe du vil si på slutten, eller synes du at du ble ferdig?

- (14) G2: Hmmm, jeg synes det var en gøy bok.

Jeg: Så bra da! Da gjør vi sånn (jeg skrur av kamera).

SLUTT.

TEST 2

- (1) G2: Ok.

Jeg: Ja vær så god å fortell.

- (2) G2: Det var en gang en gutt og *kj.* og mammaen hans, eller en sånn.. en heks da. Fordi hun har så stor nese. (Forteller på dialekt)

G2 blar til neste oppslag.

- (3) G2: Og så skulle han.. hun.. ut.. også skulle han ut å finne mel. (*Mye stotring og omformulering i denne setningen*)

G2 blar til neste oppslag.

- (4) G2: Så fant han melet sitt, men det var (så?) kraftig vind. Og blåste alt melet vekk.

G2 blar til neste oppslag.

- (5) G2: Og så gikk han dit det var da. Og.. og.. Han gikk mot (der det var/men det var?) kaldt. Og der var den krukka melet var i, men han fant fortsatt ikke melet. Så kom det en ismann eller en sånn, ismann da.

G2 blar til neste oppslag.

- (6) G2: Og så sa han, «Hva vil du at jeg skal hjelpe deg med?» (*Bruker samme stemme som fortellerstemme*) «Hvor er melet mitt?» (*Gjør om stemmen såvidt for gutten*) «Jeg vil ha det tilbake!» (G2 endrer til mer øslandsk/bokmål i replikkene)

G2 blar til neste oppslag.

- (7) G2: Og så *så*.. sa ismannen, «Nei jeg fant ikke melet ditt, men du kan ta med det her *eeh*.. gardenen eller det da.» (*Ser usikkert på meg, jeg smiler og nikker bekreftende.*) Så sprang han hjemover igjen.

G2 blar til neste oppslag.

- (8) G2: Og der var det **masse** mat inni. Han spiste seg god og mett, og det var gris (*peker på grisen på bildet*), og det var kylling, og det var masse godt.

G2 blar til neste oppslag.

- (9) G2: Og så kom han tilbake. Og der sto det... (*Stopper opp og ser på bildene*) Og der sto mammaen hans.

G2 blar til neste oppslag.

- (10) G2: Så.. så gikk.. (*Stopper*) Og så gikk han.. (*Stopper igjen*) Og så kjerringa ville.. kjerringa ville (*Ser på neste oppslag*) Kjerringa ville fortsatt ikke vær.. (*Ny stopp*) Derfor gikk han hjemover igjen, men da møtte han en stor og feit bjørn. Han ble kjemperedd.

G2 blar til neste oppslag.

- (11) G2: Derfor gikk han igjen til Ismannen. Og han tok med seg.. (*Ser fort på bildet*) .. en geit!

G2 blar til neste oppslag.

(12) G2: Og den geita, den bæsja ut gullpenger! (*Overrasket intonasjon. Er på tur til å bla. Ser kort på meg og legger til*): Og mannen som var i den butikken han var kjempesjalu. (*G2 ser kort på neste side og blar tilbake igjen.*) Og så sa han «Kan jeg få den der?». Og så sa han (gutten) «Ja.»

G2 blar til neste oppslag.

(13) G2: Men det var egentlig et luretriks, fordi at den var egentlig en bæsjemaskin! Derfor bæsja den masse, masse, masse! (*Sier siste setning imens han blar*)

G2 blar til neste oppslag.

(14) G2: Og han syntes det lukta så fælt at han fløy ut kom til Ismannen. Og så fløy han inn i en container da. Og så.. Og der kom han også (Skyggen på bildet?) Og han ville se hva som var inni der.

G2 blar til neste oppslag.

(15) G2: Og så (folk/fikk?).. (*omformulerer og starter ny setning*) Og der var han! Han var med en kjempesterk mann som holdte på med masse greier og han (gutten) så på det og han smilte og var glad.

G2 blar til neste oppslag.

(16) G2: Og så.. så kom han til mammaen sin igjen. Og der sa han, «Hei mamma, hvordan går det?» Og mammaen, hun bare var yoga og var der. (*Ser opp på meg og venter.*)

Jeg: Bra! Er du ferdig?

(17) G2: Ja.

Jeg: Ja? Ikke noe mer du vil legge til på slutten?

(18) G2: Og det var slutten. Snipp, snapp, snute, da var eventyret ute!

Jeg: OK, da får vi høre.. (*Jeg skrur av kamera*)

SLUTT.

JENTE 2

Test 1

Jeg: Sånn vær så god å fortell.

(1) J2: (*Usikker, ler. Hvisker «Jeg vet ikke hva jeg skal si»*)

Jeg: Det er bare å finne på selv, det du (vil).

(2) J2: Det var et gang en esel.

Jeg: (*Jeg smiler og sier Mm*)

J2 blar til neste oppslag.

- (3) J2: Som var.. som var sulten. Så møtte'n på en hund. Da ville være også hunden sulten. *(Ser opp på meg og fomler med sidene.)*

Jeg: Mm *(Gjentar det hun sa)* Hunden var også sulten.

- (4) J2: Så møtte de på en som var lei seg fordi at den ikke hadde noe mat. Så sa eselet at hvis den ble med den skulle den.. *(stopper og omformulerer)* Så skulle de få mat.

J2 blar til neste oppslag.

- (5) J2: Så kom de til en gård så.. og så spurt hanen.

J2 blar til neste oppslag.

- (6) J2: Og hanen var óg sulten. Så da ble den med dem *(Høres ut som hun har det travelt)*

J2 blar til neste oppslag. Løfter boka opp foran ansiktet

- (7) J2: Så em.. sov de under et tre. *Blar til neste side samtidig som hun sier.* Eselet viste dem veien til et tre.

J2 blar til neste oppslag. Jeg legger boka ned på bordet igjen.

Jeg: Kan du la boka ligge nede, sånn at jeg kan se ansiktet ditt?

- (8) J2: Atm.. Og der var det mange folk som spiste julemiddag.

J2 blar til neste oppslag.

- (9) J2: Så angrep de dem.

J2 blar til neste oppslag.

- (10) J2: *Ååhm.. (Usikker/tenkelyd)* Og så fikk de spise en goD (bruker ikke stum D i god her), og deilig middag. *Eleven har nesten bladd over til neste oppslag når hun sier dette)*

J2 blar til neste oppslag.

- (11) J2: Men/og så, når de lå og sov, kom tilbake en av folkene.

J2 blar til neste oppslag.

- (12) J2: Men katta klønte, og hunden beit, eselet sparka, og hanen så på.

J2 blar til neste oppslag.

- (13) J2: Så sprang han tilbake. Og så fikk de huset helt for seg sj.. sjøl. *J2 skimter opp på meg og ser rett frem.*

Jeg: Ja! *J2 lukker boka.* Bra! Kjempebra! Var det noe du kom på på slutten nå, som du ikke fortalte, eller synes du at du ble ferdig?

- (14) J2: *Begynner å fikle med boka.* Eehm. Jeg kunne jo sagt noe litt annet. *(Ser usikker ut)*

Jeg: Ja, men det vet du selv. Du sier det du vil si. Så hvis det er noe du kunne sagt annerledes, så går det også fint.

(15) J2: *Lukker boka og ser på tittelen.* Hvorfor står det egentlig «Bymusikantene fra Bremen»?

Jeg: Jo.. Jeg skal bare skru av (*Skrur av kameraet og forklarer tittelen etterpå*).

SLUTT.

TEST 2

(1) J2: *prøver å lese det som står under papiret som er limt inn i boka.*

Jeg: Neinei, ikke snik. (*J2 ler*) Vær så god å begynne å fortell.

(2) J2: Vet ikke hva jeg skal si.

Jeg: Nei, men du kan jo bare begynne på **eventyret** ditt da.

(3) J2: *Begynner brått.* Det var en gammel kone som hadde en sønn, men de var tomme for mel. Kone spurte om gutten kunne *m..* litt mere mel. *J2 blar samtidig som hun fullfører setningen.*

J2 blar til neste oppslag.

(4) J2: Men plutselig kom det et vindkast og fløy bort alt melet.

J2 blar til neste oppslag.

(5) J2: Gutten prøvde å holde igjen, men det gikk ikke. *Begynner å bla men ser på siden en gang til.* Krukka.. (*Bytter ord*) Skåla med melet fløy bort.

J2 blar til neste oppslag.

(6) J2: Den gikk og gikk med skåla med melet til den traff Nordavinden.

J2 blar til neste oppslag.

(7) J2: *Gjør om stemmen såvidt for gutten.* «Gi meg tilbake melet.», sa gutten. «Hvorfor det?», sa Nordavinden. «Jeg trenger det»

J2 blar til neste oppslag.

(8) J2: *Ser på siden og hvisker «Hva skal jeg si?».*

Jeg: Du kan bare prøve å finne på noe. Bare å se på bildene, og hvis du sliter med å finne på noe så bruker du bare bildene og forteller hva du ser der.

(9) J2: Plutselig så gutten nordstjerna, og han skynte seg å dra hjem. *Begynner å bla til neste side.* Han ble/vart så redd.

J2 blar til neste oppslag.

- (10) J2: Så når den kom hjem så den all.. (*endrer ordlegging*) så masse god mat, men under bordet var det en rev. (*endrer intonasjon og stemmebruk på «en rev»*).
Skummelt/spennede).

J2 blar til neste oppslag.

- (11) J2: *Ser lenge på siden, og usikkert opp på meg. Stille i 10 sekunder.*

Jeg: Det er bare å finne på. Dette går bra!

- (12) J2: *J2 begynner fort igjen etter jeg har snakket. Plutselig dukket opp en dame (Samme skummelt/spennendestemmen som tidligere) «Hvem er du?», spurte gutten. Dama svarte ikke. Plutselig sprang eh.. (J2 stopper og omformulerer seg) Gutten sprang hjem til mammaen sin. Der ventet moren, hun så bekymret ut.*

J2 blar til neste oppslag.

- (13) J2: Plutselig dukket opp noe farlig røyk. Eller et kart. Og plutselig, når du leste det, så kom fram røyk. Det var nifse./ De ble nifse?. Så sa moren til gutten at'n måtte desverre gå helt opp til Nordatoppen for å kreve melet tilbake. Den gikk forbi bjørn, rev og hare.

J2 blar til neste oppslag.

- (14) J2: Og til slutt traff den Nordavinden. Gutten rakk å ta med seg en geit.

J2 blar til neste oppslag.

- (15) J2: Så bæsjet geiten ut masse penger.

J2 blar til neste oppslag.

- (16) J2: Men egentlig var det bæsje.

J2 blar til neste oppslag.

- (17) J2: Plutselig så Nordavinden en stokk, makan til den stokken gutten hadde.

J2 blar til neste oppslag.

- (18) J2: Plutselig gikk gutten gutten med geita tilbake, men akkurat da skjedde det noe. Det kom massevis av snø og stokker ramlet fra himmelen. (*Er på tur å bla til neste side, men holder dette oppslaget litt lenger, halvveis mellom to sider. Usikker mumling.*) Og.. *ehm..* Han geitemannen ble overfalt av stokker.

J2 blar til neste oppslag.

- (19) J2: Moren til sønnen ber (*Omformulerer*) bedde til Nordavinden om å få de tilbake.. (*Stopper og omformulerer*) ..om å få sønnen sin tilbake. (*J2 lukker boka.*) «Du kan skru av kamera nå.»

Jeg: Ja, e du ferdig? (*J2 nikker.*) Da gjør vi sånn.. (*Jeg skrur av kameraet*)

SLUTT.

Gutt 3

TEST 1

Jeg: Vær så god å begynne og fortell.

(1) G3: *(Ser lenge på siden, ca 20 sek)*

Jeg: *Jeg prøver å hjelpe med begynnelsen.* For å begynne å fortelle, hvis det er vanskelig, så er det bare å se på bildene og fortelle det du ser først *(Peker og sirkler inn ting i boka)*. Så skjønner du litt kanskje, etterhvert.

(2) G3: Jeg ser en gård og et esel. Og en hund. Og mange trær.

Jeg: Mm. Så er det å lage en historie fra det da. *(Venter litt)* Et eventyr.

(3) G3: *(Stille igjen og ser på bildene)* Er det en dam? *(Eleven peker på et av bildene)*

Jeg: Nei, jeg vet ikke. Hvis du skal begynne da. Hvordan kan du begynne fortellinga di? Eventyret ditt, hvordan kan du begynne det?

(4) G3: Det var en gang?

Jeg: Ja! Det var en gang..

(5) G3: Det var en gang et esel og en hund.

Jeg: Mm! Så blar du selv når du vil bla. *(G3 er stille lenge, jeg gjentar for å hente ham inn igjen)*. Det var en gang et esel og en hund.

G3 blar til neste oppslag.

(6) G3: *(Stille en stund)* Og så så de en katt. *(Jeg bekrefter med nikk og «Mm»)*. *G3 ser lenge på bildet før han blar)*

G3 blar til neste oppslag.

(7) G3: Og så så de et hus med mange dyr.

G3 blar til neste oppslag.

(8) G3: Og så så de en hane. Og så gikk de.

G3 blar til neste oppslag.

(9) G3: Og så så de et stort tre. *(Peker i boka.)* Er det der en ugle?

Jeg: . *Jeg ser sammen med ham.* Kanskje..

(10) G3: *Peker igjen.* Hva er det for noe?

Jeg: Hmm.. Det kan du finne på

(11) G3: Og en ugle..

G3 blar til neste oppslag.

(12) G3: Og så så de et hus. De gikk inn.

G3 blar til neste oppslag.

(13) G3: Og så kom det røvere. Og så jaget de (dyrene) dem bort.

G3 blar til neste oppslag.

(14) G3: Og så spiste de mat. Katta spiste fisk. Hunden spiste brød. Eselet spiste gulrot. Hanen.. *(Peker på det hanen spiser)* Hva er det der?

Jeg: Vet ikke jeg. Finn på noe. Hva tror du et er for noe?

(15) G3: Jeg vet ikke helt *(begynner å bla)*

G3 blar til neste oppslag.

(16) G3: Og så slappet de av. Og så var det en røver som gikk mot huset igjen.

G3 blar til neste oppslag.

(17) G3: Og så ble han bitt i foten av hunden. *(G3 ser på resten av bildene på oppslaget, men begynner å bla videre)*

G3 blar til neste oppslag.

(18) G3: Og så så de eselet og hunden ut vinduet. Katta og hanen var på taket.

Jeg: *Sirkler røverne ettersom G3 ikke har sett på dem enda.*

(19) G3: Røveren sprang tilbake. *G3 lukker boka.*

Jeg: Ja. Bra! Var det noe du følte du kom på etterpå som du kunne ha fortalt?

(20) G3: Ja.

Jeg: Som for eksempel?

(21) G3: Det bakerste og dette. Og dette. Og det her. *(G3 blar fra bakerste side i boka og gjennom hele)*

Jeg: Og den og den ja. Så du følte du kunne har fortalt litt mer på de sidene? Men du fortalte så mye du fikk til, og det var det som er det viktige her. Da trykker jeg på knappen og så sier det pip igjen. *(Kamera skrues av.)*

SLUTT.

TEST 2

Jeg: Der.

(1) G3: *Åpner boka til første oppslag av eventyret.* Det var en gang en gutt som sto inntil veggen, og var sulten.

G3 blar til neste oppslag.

- (2) G3: Og så sprang han ut og lette etter mat i vinDen (*veldig tydelig D, omformulerer seg.*) .. Nordavinden.

G3 blar til neste oppslag.

- (3) G3: Det blåste supermye. (*Lengre pause*) Han klarte nesten ikke å puste.

G3 blar til neste oppslag.

- (4) G3: Han holdte på å spy, og så var det en stor kjempe.

G3 blar til neste oppslag.

- (5) G3: Den kjempen så på han med store øyer.

G3 blar til neste oppslag.

- (6) G3: Og så fikk han noe og sprang tilbake.

G3 blar til neste oppslag.

- (7) G3: Der var det mye mat, og under bordet lå det en rev.

G3 blar til neste oppslag.

- (8) G3: Så sprang den heim igjen (*kort pause*) ..med maten.

G3 blar til neste oppslag.

- (9) G3: Så møtte han en bjørn, rev og en hare. Og så gikk de inn i skogen. (*Snakker ikke om bildet med den tomme duken*)

G3 blar til neste oppslag.

- (10) G3: (*Begynner før han har bladd helt over til neste side*) Og så møtte de kjempen igjen. Og så tok gutten og reddet det dyret som var fanget.

G3 blar til neste oppslag.

- (11) G3: Og så kom han til eieren. Og så.. (*Ser på bildet*) .. og så bjørnen, reven og kaninen var også med.

G3 blar til neste oppslag.

- (12) G3: Og så gikk dyret.

G3 blar til neste oppslag.

- (13) G3: Og så var det noe som var ved den store kjempen. Så dro det til han gutten igjen.

G3 blar til neste oppslag.

- (14) G3: Han mannen som eide dyret var fanget. Gutten dro dem med seg.

G3 blar til neste oppslag.

(15) G3: *Ser lenge på siste side. Da var godt.. (pause) Det var god mat. Lang pause hvor G3 ser på bildet.*

Jeg: Ja. Det var god mat.

G3: *Lukker boka.*

Jeg: Ferdig?

(16) G3: Ja.

Jeg: Ingenting som du har lyst til å si som du kom på? Følte du at du fikk fortalt alt du ville?

(17) G3: Ja.

Jeg: Ja! Så bra.

(18) G3: Jeg kom jo på noe på den bakerste sida.

Jeg: Ja det gjorde du! Det var bra det. *(Jeg skrur av kamera)*

SLUTT.

JENTE 3

TEST 1

Jeg: Så må vi sjekke at det er rødt. Er det en rød prikk? *(Sjekker at kamera filmer)* Det var en rød prikk. Da skal du få lov til å begynne å fortelle. Vær så god.

(1) J3: *Åpner boka.* Et esel. Som møtte en hund. Så ble de venner.

J3 blar til neste oppslag.

(2) J3: Så møtte de en katt, og ble venn med katten.

J3 blar til neste oppslag.

(3) J3: Så møtte de en gård, med en hane, og ble venn med hanen.

J3 blar til neste oppslag.

(4) J3: Og gikk et lite stykke.

J3 blar til neste oppslag.

(5) J3: Til de kom til et tre, og var der en natt.

J3 blar til neste oppslag.

(6) J3: Og så kom de til et hus.. med folk.

J3 blar til neste oppslag.

(7) J3: Angrep folkene.

J3 blar til neste oppslag.

(8) J3: Og tok maten.

J3 blar til neste oppslag.

(9) J3: Og.. Og var der en natt.

J3 blar til neste oppslag.

(10) J3: Og neste morgen kom folkene tilbake og angrep. Og så vant dyrene kampen

J3 blar til neste oppslag.

(11) J3: Og så turte ikke mennesken å gå tilbake. Så dyrene bare fikk huset. (*Lukker boka fort*) Ferdig!

Jeg: Ja! Var det noe du ville si på slutten, før du er ferdi eller?

(12) J3: Nei.

Jeg: Nei! (*Skrur av kamera*)

SLUTT.

TEST 2

Jeg: Vær så god å fortell eventyr. (*J3 holder boka foran fjeset*) Hvis du kan legge ned boka. Jeg tror nemlig boka er i veien for kamera. Så jeg tror boka må få ligge på bordet.

(1) J3: *Åpner bokpermen.* Men hvorfor? Hører det til skrift på dette bildet?

Jeg: Nei. Det er bare et slags ekstra bilde. (*Jeg finner frem første side av eventyret.*) Sånn! Der begynner du.

(2) J3: Det var en gang en fattig familie. Ehm nei.. (*J3 ser opp i lufta og tenker*) og.. eller.. (*Ser på meg*) Har gutten pappa?

Jeg: Det finner du på selv vet du. Det er jo du som skal finne på eventyr.

(3) J3: (*Ler*) Hmm. En kone som hadde en sønn, og de var fattige. Og så hadde de ikke mel, fordi Nordavinden hadde tatt det.

J3 blar til neste oppslag.

(4) J3: Så skulle gutten gå ut og hente melet.. som Nordavinden hadde tatt.

J3 blar til neste oppslag.

(5) J3: Og så (*pause*) gikk han inn i huset når han hadde fått tak i litt av melet.

J3 blar til neste oppslag.

(6) J3: Hm. Og så hadde det blåst enda mer da han skulle gå inn så melet var ikke der.

J3 blar til neste oppslag.

- (7) J3: Så.. så gikk han til.. *(omformulerer seg)* ..så gikk han et lite stykke. Så.. *(pause igjen)* Og så.. kom han til Nordavinden.

J3 blar til neste oppslag.

- (8) J3: Og spurte, «Kan jeg få tilbake melet?»

J3 blar til neste oppslag.

- (9) J3: Og så sa Nordavinden, «Nei, men du kan få en duk, som når du legger duken på et bord. Så kommer all mat i all slags sort!»

J3 blar til neste oppslag.

- (10) J3: Og så da han kom til en kafé, så gjorde han det, men så var det en som jobbet der spurte, «Skal du ha litt mat?». «Nei, jeg har med nistepakke selv.» Og så bare la han duken på et bord, fordi han spurte om å låne et bord. Og så la han duken ut på bordet, og all mat kom opp!

J3 blar til neste oppslag.

- (11) J3: Og damen som jobbet der måtta ha den duken. Så om natta, da han lå over der, stjal hun duken og bytta den ut med en annen som så helt lik ut. Og neste morgen, da gutten skulle gå tilbake til mora. Så hadde han med den falske duken.

J3 blar til neste oppslag.

- (12) J3: Og da han kom? Nei. Da var det bare en helt. Vanlig. Duk. *(Ulik intonasjon og tydelige pauser mellom ord)* Og så gikk han igjen.. *(Kort pause)* ..til Nordavinden.

J3 blar til neste oppslag.

- (13) J3: Og da han kom tilbake så fikk han en geit.. av Nordavinden.

J3 blar til neste oppslag.

- (14) J3: Som kunne bæsje penger! *(Ser på meg og holder blikkontakt noen sekunder.)* Og så kom han til et annet hus, og lå.. *(Stopper og omformulerer)* og tenkte å ligge over der. Og der jobbet det en mann, og han måtte bare ha den geita.

J3 blar til neste oppslag.

- (15) J3: Og bytta den ut med en vanlig geit. *(Ser på meg og holder blikkontakt igjen)* J3 blar litt frem og tilbake mellom neste oppslag og dette før hun blir på oppslaget litt til. Og så.. da han kom hjem igjen så var det bare en helt vanlig geit som bæsjet på gulvet. *(Ser på meg og holder blikkontakt nok en gang. Vi ler litt sammen.)*

J3 blar til neste oppslag.

- (16) J3: Og så, da han gikk tilbake til Nordavinden så fikk han en stokk, og lå over på en annen hytte.

J3 blar til neste oppslag.

(17) J3: Og så gikk han igjen tilbake til hytta, og tok tilbake sau.. (*stopper og retter seg selv*) ..eller geita da.. og gikk. (*Ser på neste oppslag før hun blar tilbake*) Og så gikk tilbake til kona, og tok tilbake duken.

J3 blar til neste oppslag.

(18) J3: Og da han kom hjem så ble mora så glad. Så levde de lykkelig i alle sine dager!

Jeg: Kjempebra J3! Er det noe du vil legge til på slutten av eventyret, eller synes du at du er ferdig?

(19) J3: Ferdig.

Jeg: Da gjør vi sånn (*Jeg skrur av kamera*)

SLUTT.

Vedlegg 2: Utdrag fra rollespilltranskripsjon

05:25 (Tid i opptaket)

- (1) Jeg: *(Kongen har tilbudt barna om å låne hjelpemidler de kan bruke på reisen)* Er det noen ting dere har lyst til å ta med dere fra slottet? Hva kan det være? Husk at dette er et slott i gamle dager, så en pistol eller en telefon det går ikke selvfølgelig. Dette er jo et eventyr. Det er jo i gamle dager. Så da må det være sånne ting man kan finne i gamle dager. Er det noen ting dere vil ta med dere? Der får ta med dere en ting hver. *(Elevene begynner å rekke opp hånda etter hvert som de kommer på noe de vil ta med samtidig som jeg snakker)* J2, du kan starte, hva vil du ha?
- (2) J2: Et diamantsverd! *(Fniser)*
- (3) Jeg: Et diamantsverd. Hm..
- (4) J2: Et sverd av diamanter.
- (5) Jeg: *(Som kongen)* Vi har ikke et diamantsverd, men du kan få dette av sølv.
- (6) J2: Åh, men jeg vil ha det sterkeste sverdet.
- (7) Jeg: Ja, men du får et sølvsverd. Hvis du vil ha det. *(J2 virker noe misfornøyd, men nikker)* J3, enn du? *(Jeg lar elevene rundt bordet svare etter tur)*
- (8) J3: En rustning.
- (9) Jeg: En rustning. *(Som kongen)* Det kan jeg fikse. Jeg har ikke så mange rustninger i barnestørrelse, men vi kan sikkert finne noe. *(Elevene ler, jeg snur meg til G2)*
- (10) G2: Et skjold.
- (11) Jeg: *(Som kongen)* Et skjold! *(Jeg går gjennom hva de tidligere elevene har valgt, og peker)* Sverd, rustning, skjold.. G3?
- (12) G3: Krona di!
- (13) Jeg: *(Som kongen)* Kronen min?! *(Alle elevene ler høyt)* **Da må jeg få den tilbake etterpå!** *(Jeg fortsetter som meg selv)* Ok. Vet du hva? Du skal få lov til å trille terninger for å se om du klarer å overtale kongen til å gi deg krona. Du skal få lov til å trille terningene, G3. Første terningrullinga i dag! Fordi det å få låne krona til kongen, det er ikke bare lett å få til!
- (14) G3: *(Ruller terning)* Seks.
- (15) Jeg: Seks! Hva var det med seks? *(refererer til regelsettet vi gikk gjennom tidligere)* *(elevene kommer med ulike forslag. Jeg forklarer at 6 det var litt bra, og litt dårlig)*
- (16) J2: Da kan du kanskje!

- (17) Jeg: *(Som kongen)* Du kan få låne den, hvis jeg får ta bort 10 gull ... Nja, jeg tar bort edelsteinene i kronen min. *(Fortsetter som meg selv/forteller)* Du får bare gullkrona. De får noen til å plukke ut alle diamantene og sånt som var i krona, men du får ei gullkrona. *(Later som jeg tar en gullkrone av hodet og gir til eleven)* Så du får den. *(Snur meg til G1, og bruker kongestemmen.)* Enn du da?
- (18) G3. Mmm.. Jeg vil ha.. ehm.. en gullstav.
- (19) Jeg: *(Som kongen)* En gullstav. En stav. Det kan vi sikkert få til. *(Bytter til egen/fortellerens stemme)* Og du får en stav av gull. Og J2 har et sverd av sølv.
- (20) J2: Jeg vil ha et sverd av gull! Hi hi!
- (21) Jeg: Nja, du har fått et av sølv. Husk at sverd er noe annet enn en stav.
- (22) J1: *(J1 rekker opp hånda og skyter inn når jeg ser på henne)* Har ikke konger sånne, likesom skjorter sånne.. sånne kapper? *(Gestikulerer rundt livet og bak på ryggen)*
- (23) Jeg: *(Gestikulerer kappe tilbake)* Sånne store, ja? Kanskje med pels på sidene og sånn. Er det en sånn du vil ha?
- (24) J2: Lurt hvis vi skal på toppen av et isfjell!
- (25) Jeg: *(Som forteller)* Hmm. Jeg tror dere må rulle for det også, fordi at hvis dere skal ta klærne til kongen. *(J3 ser på meg og smiler lurt, peker på terningene fort. Jeg ser over.)* Rullet du tolv?!
- (26) G1: Kan jeg få en gullstav?
- (27) Jeg: Ja, du har fått en gullstav. *(Jeg dobbeltsjekker med J1)* Rullet du tolv?
- (28) J1: Jeg rullet seks og seks.
- (29) Jeg: Ja det blir tolv det! Det er maks.... det meste dere kan rulle og kongen. *(Later som jeg kler av meg fort og fortsetter som kongen)* Selvfølgelig skal du få låne! *(Jeg fortsetter som forteller)* Og han gir det kappas. Den er litt lang. Hvis du tar den på så henger og sleper langs bakken.
- (30) J1: *(Skyter inn)* Tusen takk for kjolen din! *(Alle elevene ler)*
- (31) Jeg: *(Som kongen)* Jeg går ikke med kjole! *(Alle ler. G1 og -3 roper «Jo det gjør du!» Jeg ignorerer dette og fortsetter.)* Så, dere har fått låne de tingene, og dere får et lite kart av kongen, som viser dere hvor gulrotgården er.
- (32) J3: Jeg kan ta imot kartet.
- (33) Jeg: Er alle sammen enig om at J3 tar kartet? *(Elevene svarer «Ja» i kor)* OK! *(Vi fortsetter med å beskrive reisen)*

08:55

10:35

- (1) Jeg: Dere ser en liten gulrotåker ved siden (av veien), og på den gulrotåker sitter det en hare. Haren ser opp på dere, og står og ser på dere sånn (*Jeg raker meg opp og ser på vidåpne øyne på elevene*) med ørene rett opp (*Signaliserer ører med hendene*).
- (2) J2: Er det påskeharen?!
- (3) G1: Jaa!
- (4) Jeg: Nei, det er ikke påskeharen tror jeg.
- (5) J2: Åååh..
- (6) Jeg: Det ser ut som en helt vanlig hare, den er ikke så stor.
- (7) J1: Og ikke lang?
- (8) Jeg: Ikke så lang som et menneske i hvert fall. (*Elevene ler*) Det er en vanlig liten hare.
- (9) J2: Det er en diplodokus-hare!
- (10) Jeg: (*prøver å snakke over småpratningen*) Og haren ser på dere. Så ser dere nesen...
- (11) J3: En diplodokus?!
- (12) Jeg: (*Hysjer forsiktig på J2 og -3*) ...til haren går «bibipp». Rynker på nesen sånn. Og den springer av gårde inn i skogen. (*Jeg tar en kort stopp*). Hmm..

(*Flere elever rekker opp hånda og venter på å svare på hva som skjer videre*).

11:17

12:15

(*Elevene diskuterer om de skal følge etter haren gjennom skogen, eller følge veien*)

- (1) J2: G1 du kan bruke staven til å få fram noe, kanskje!
- (2) G3: Ja!
- (3) Jeg: Er det en magisk stav? (*vi har ikke diskutert dette tidligere*)
- (4) J2: Ja som i Harry Potter, en tryllestav av gull.

- (5) Jeg: Hmm. Den kan ikke gjøre så mange ting tryllestaven da. Du har én gang du kan bruke magi, og bruker du den nå så er den oppbrukt.
- (6) G1: Kan det ikke være tre ting, siden det er et eventyr?
- (7) J2: *(Avbryter G1)* En ting i hver time!
- (8) Jeg: mmm.
- (9) J3: En ting på et år.
- (10) Jeg: Jeg tror du har en ting. Hvis du har en magisk ting, så har du det til vi er ferdige med å spille i dag. Dette eventyret da. *(G1 ser på meg og nikker som om han forstår)* Så har du.. Så får du igjen en magisk ting da. *(Hører ikke på video, men G1 spør om staven fungerer neste gang)*
- (11) J3: Du kan gjøre at ingen at ingen av oss dør på hele eventyret.
- (12) G1: Har vi ikke begynt?
- (13) Jeg: Jo vi har begynt.
- (14) J2: OK, ikke bruk den!
- (15) Jeg: *(Litt høyløst for å få oppmerksomhet igjen)* MEN! Vil dere følge, IKKE, følge etter haren?
- (16) Flere elever: Jo!
- (17) J3: Jammen haren har allerede løpt langt inn nå.
- (18) Jeg: Ja, men vi har jo snakket om ting og forklart regler, så den løp ikke da.
- (19) G2: ÅH, jeg vil bare løpe fort, det er superkrafta mi!
- (20) Jeg: Nja, vi har ikke noen superkrefter her.. Men! Dere springer etter haren og prøver å følge haren inn i skogen.
- (21) J3: Dette er som å liksom, ha et teater, men ikke på en scene, og det eneste publikummet vårt er en mann med briller.
- (22) Jeg: Ja, men det er oss selv også.. G2! Siden du sa at du ville løpe etter haren så får du rulle terninger og se om du klarer å finne haren, siden den sprang foran dere. *(G2 begynner å riste terningene)*
- (23) G1. Men hvis han ikke klarer å finne den?
- (24) Jeg: Det vet vi ikke. Ta og så rull terningene og se om vi finner haren.
- (25) G1: Oi. 1 og 2.
- (26) Jeg: Tre til sammen?

(27) J3: Vi klarer ikke å finne haren.

(28) Jeg: Så du løper inn i skogen.. Hmm.. Ingen hare å se.

(29) J2: GÅR HAN SEG VILL?

(30) Jeg: Nei, trenger ikke løpe så langt inn i skogen, men du klarte ikke å finne haren.

14:04

Vedlegg 3: Samtykkeskjema og informasjonsskriv

Vil du la barnet ditt delta i forskningsprosjektet:

” Rollespill og eventyr med barn i tidlig skolealder – en undersøkelse av narrativ kompetanse”?

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan elevene forteller og bygger opp fortellinger, etter å ha deltatt i eventyr-rollespill og snakket om eventyr*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se på hvordan barn i 6 til 8-årsalderen bygger opp fortellinger de forteller. Vi tar en nærmere titt på hvilke ord de velger å bruke, hva de husker fra fortellinger de har blitt fortalt og hvordan de setter sammen de ulike delene av en fortelling til en hel historie.

Som masterkandidat skal jeg undersøke om elevene blir bedre fortellere gjennom å arbeide med rollespill i gruppe med andre og teste fortellingsevnene deres dem gjennom en enkel gjenfortellingstest.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har snakket med [SETT INN LÆRERNAVN HER], og blitt enig om at 2 b/c passer godt til å delta i masterprosjektet. Dette skrivet sendes derfor hjem til foreldre/foresatte i klassen slik at dere kan få et innblikk i hva prosjektet handler om.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at det tas lyd- og videoopptak av eleven. Rollespillet vil ta ca. 20 minutter og gjenfortellingstesting 5-7 minutter. Rollespillet vil foregå i en liten gruppe på 4-6 elever og masterkandidaten. Dette filmes for å se hvordan elevene deltar i å skape en fortelling sammen og filmes slik at vi kan studere hvordan de uttrykker seg fysisk og muntlig. Gjenfortellingstesting vil skje alene med masterkandidat og

filmes også slik at det kan sees nærmere på hvilke ord eleven velger, hvordan de bygger setninger og hva eleven legger merke til og husker fra fortellingen de akkurat har hørt. Testen går ut på at eleven ut fra bilder skal gjenfortelle en historie de akkurat har blitt fortalt. Lyd- og videoopptaket vil oppbevares på en sikker OneDrive eid av Nord Universitet.

Om du ønsker mer innblikk i nøyaktig hva som skal observeres i rollespillet og gjenfortellingstesten ta gjerne kontakt med meg på studentmailen nederst i dokumentet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Å delta i prosjektet vil ikke hindre eleven fra å delta i vanlig undervisning ettersom testingen tar liten tid, og vil handle om det samme som det som arbeides med i klassen samtidig som elevene deltar i prosjektet. Elevene som ikke deltar i prosjektet, vil arbeide med eventyr med resten av klassen sammen med læreren deres.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Opplysningene om deg og ditt barn lydopptaket og videoopptaket vil bare være tilgjengelig for masterkandidaten og veileder. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra lyd- og videoopptak. Lyd- og film vil lagres på Nord universitets krypterte server og navnelisten oppbevares fysisk hos masterkandidat. I den endelige oppgaven vil kun elevens alder og klassetrinn presenteres, og navn og skole ikke presentert slik at eleven ikke skal kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er **16. juni 2022**. Ved prosjektslutt vil lyd- og filmopptak slettes og den fysiske navnelisten med kodenøkkel destrueres. Masteroppgaven vil ikke inneholde noen personlige opplysninger bortsett fra alder og klassetrinn slik det nevnes over.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Nord universitet* ved Snorre Johansen (tlf: +47 74022685, epost: snorre.johansen@nord.no) eller Anders Bertelsen (tlf: +47 94869471, epost: anders.bertelsen@student.nord.no)
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen (tlf: +47 74022750, epost: personvernombud@nord.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Snorre Johansen
(Veileder)

Anders Bertelsen
(Masterkandidat)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *”Rollespill og eventyr med barn i tidlig skolealder – en undersøkelse av narrativ kompetanse”*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- deltar i *et filmet rollespill med medelever og masterkandidat*
- deltar i *en filmet test med masterkandidat*

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Barnets navn)

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 4: Tematisk Analyseskjema

Parentesene i skjemaet tilsier hvilken side av transkripsjonen observasjonen forekommer på.

Elev/film	Setningsoppbygging og grammatikk	Eventyrtrekk	Fortellerstil og stemmebruk	Handlingsforløp og narrativitet
Gutt1 v1 (Per)	Artikkelfeil (1) Syntaksfeil (1) Substantivbøyningsfeil (1) Syntaksfeil/manglende ord (1)	«Det var en gang» (1) Oppramsing (1) Oppramsing (2)	<i>Forteller på dialekt</i> Ulik stemme ved replikk (1)	
Gutt1 v2 (Per)	Fullfører ikke setning (2) Merkelig bruk av han vs. den (2) Verbbøyningsfeilx2 (3) Verbbøyningsfeil (4)	«Det var en gang» (2)	<i>Forteller på dialekt</i> Ulik intonasjon for effekt (4)	Forteller ikke fra side i boka x2 (3)
Gutt2 v1 (Iver)	Artikkelfeil (10) Opphengt i ord (10) Syntaksfeil (10) Syntaksfeilx3 (11) Syntaksfeil (12)	«Røveren»/eventyrord (11) Leve lykkelig (12)	<i>Forteller på egen dialekt</i>	Motstridende handlingx2 (11)
Gutt2 v2 (Iver)	Syntaksfeil (liten) (12) Syntaksfeil [grunnet usikker på begrep?] (13) Syntaksfeil (13) Syntaksfeil (14)	«Det var en gang» (12) [Assosiasjon til heks (12)] Oppramsing (13) «Snipp snapp snute, etc...» (14)	<i>Forteller på egen dialekt</i> Endrer til østlandsk ved replikk (12) Endring av intonasjon for effekt (13)	<i>Mange stopp og omformulering av handling (13)</i>
Gutt3 v1 (Espen)	<i>Hyppig bruk av «og så».</i> Syntaksfeil (20)	«Det var en gang» (19) Oppramsing (20)	<i>Forteller bytter mellom østlandsk og egen dialekt</i>	Forteller ikke fra side i boka (20) <i>Refleksjon over eget handlingsforløp (21)</i>
Gutt3 v2 (Espen)	Merkelig bruk av han vs. den (22) Syntaksfeil/manglende ord (22) Syntaksfeil (22)	«Det var en gang» (21)	<i>Forteller på tilnærmet østlandsk</i> Tydelig D i vinDen (21)	Usammenhengende handlingsforløp (21) Forteller ikke fra side i boka (22) Bruker tidligere informasjon (22)

				Usammenhengende handlingsforløp (22)
Jente1 v1 (Kari)	Syntaksfeil [med rot i dialekt] (5) Artikkelfeil (5) Substantivbøyningsfeilx3 (5) Syntaksfeil x2 (5) [Uttrykksfeil (6)] Substantivbøyningsfeil (6)	«Det var en gang» (5)	<i>Forteller på tilnærmet østlandsk</i> Ulik stemme ved replikk (5) Ulik intonasjon for effekt (6)	
Jente1 v2 (Kari)	Syntaksfeilx4 (7) [Mengdeordsfeil (7)] Syntaksfeil x3 (8) Syntaksfeil/manglende ord (9) Syntaksfeil (9) [Uttrykksfeil (9)] Fullfører ikke setning (10)	Moral? (9) Snipp, snapp snute (10)	<i>Forteller på tilnærmet østlandsk</i> Ulik stemme ved replikk (7) Ulik stemme ved replikk [for flere karakterer] (8) Ulik intonasjon for effekt (8) ENDRER DIALEKT (9) Ulik intonasjon for effekt (9) Ulik intonasjon for effekt (10)	<i>Irrelevante hendelser/dveler lenge (8)</i> <i>Bruker tidligere informasjon (9)</i> <i>Spørsmål om handlingsforløp i ettertid (10)</i>
Jente2 v1 (Sandra)	Artikkelfeil x2 (14) Syntaksfeil (14) Syntaksfeil (15)	Oppramsing (15)	<i>Forteller på dialekt (Uttalefeil? goD) (15)</i>	Motstridende handling (15) <i>Refleksjon over eget handlingsforløp (16)</i>
Jente2 v2 (Sandra)	Syntaksfeil/manglende ord (16) Verbbøyningsfeil (16) [Usikker på begrep (16)] Merkelig bruk av han vs. den x5 (17) Syntaksfeil/manglende ord (17) Opphengt i ord (17) Syntaksfeil (17) Merkelig bruk av han vs. den (18) Verbbøyningsfeil (18)	Eventyrlignende begynnelse (16) Gjentakende hendelser (17) Ord som ikke brukes i hverdagen [makan til] (18)	<i>Forteller på tilnærmet østlandsk</i> Ulik stemme ved replikk (17) Ulik intonasjon for effekt (17) Forteller betydelig raskere enn ved spennende situasjon (17)	<i>Finner på stedsnavn for å gi fortellingen sammenheng (17)</i> <i>Forteller plutselig mye mindre for hver side (18)</i>

Jente3 v1 (Lise)	Syntaksfeil (23) [Lite god syntaks med veldig delte setninger uten konkret struktur (24)]		<i>Forteller på dialekt, lite innlevelse og veldig oppramsende.</i>	Flere sider på rad i boka er del av samme setning, med flere ledd (24)
Jente3 v2 (Lise)	Syntaksfeil (25) Syntaksfeil x2 (26) Syntaksfeil/manglende ord (27)	«Det var en gang» (25) «En kone som hadde en sønn» (25) «Nistepakke» (26) Lik formulering og gjentakelse i replikker (26) «Så levde de lykkelig i alle sine dager!» (27)	<i>Forteller på dialekt med østlandskstrekk. Replikker på dialekt. Ulik intonasjon [og fraserings] for effekt (26)</i>	Motstridende handling (25) <i>Bruker tidligere informasjon (27)</i> Syntaksfeil [mellom to sider] (26)
Total	Artikkelfeil x5 (2G – 3J) Syntaksfeil x27 (10G -17J) Syntaksfeil/manglende ord x6 (G3 – J3) Substantivbøyningsfeil x5 (G1 – J4) Fullfører ikke setning x2 (G1 – J1) Han vs. den x8 (G2 – J6) Verbbøyningsfeil x5 (G3 – J2) Opphengt i ord (G1 – J1)	«Det var en gang» x7 (G5 – J2) Avslutningsregle x4 (G2 – J2) Oppramsing x3 (G2 – J1)		Forteller ikke fra side i boka x3 (G3 – J0) Motstridende Handling (G2 – J2) Usammenhengende handlingsforløp x3 (G3 – J1)
TotalTest1	Artikkelfeil x5 (2G – J3) Syntaksfeil x10 (G5 – J5)	«Det var en gang» x3 (G2 – J1) Avslutningsregle x1 (G1 – J0) Oppramsing x2 (G1 – J1)		Forteller ikke fra side i boka x1 (G1 – J0) Motstridende Handling x3 (G2 – J1) Usammenhengende handlingsforløp x0 (G0 – J0)
TotalTest2	Artikkelfeil x0 (G0 – J0) Syntaksfeil x15 (G7 – J10)	«Det var en gang» x4 (G3 – J1) Avslutningsregle x3		Forteller ikke fra side i boka x2 (G2 – J0)

		(G1 – J2) Opprømsing x1 (G1 – J0)		Motstridende Handling x1 (G0 – J1) Usammenhengende handlingsforløp x3 (G3 – J0)
--	--	--------------------------------------	--	--

Vedlegg 5: Strukturanalytiske skjema

Gutt 1, Test 1	Narrative element
Det var et gang et esel som skulle til en gård.	Orientering
Og der fant han en hund	Kompliserende handling
og så spurte han: «Vil.. Har du lyst til å være med meg?»	Kompliserende handling
og så sa hunden «Ja!»	Kompliserende handling
Og så gikk de en stund.	Kompliserende handling
Og så så de en liten katt,	Kompliserende handling
og så spurte de: «Har du lyst til å være med oss?»,	Kompliserende handling
så sa katten «Ja!».	Kompliserende handling
Og så ble katten med.	Kompliserende handling
Og så de hadde kommet til en gård.	Kompliserende handling
Og så snakket de med en.. med en hane på gården.	Kompliserende handling
Og så da spurte de hana, «Har du lyst til å være med oss?».	Kompliserende handling
Og så sa hana «Ja.»	Kompliserende handling
og så stakk de.	Kompliserende handling
Og så gikk de et tre.	Kompliserende handling
Og der sovnet de, katten og hunden og eselet og hanen.	Kompliserende handling
Og så kom de atmed et hus,	Kompliserende handling
og i det huset bodde det veldig mange folk.	Kompliserende handling
Og de skremte vekk alle folkene.	Kompliserende handling
Og så fikk de hele huset for seg selv.	Resultat
Og de spiste kjempemasse god mat, og de fikk alt for seg sjøl.	Orientering
Og så da sovna hunden og katta og eselet.	Kompliserende handling
Og så ville de menneskene få tilbake hu(s)et sitt.	Kompliserende handling
Og så kom det en,	Kompliserende handling
og han skulle prøve å komme tilbake.	Kompliserende handling
Men og så så gikk det ikke,	Kompliserende handling
da bare kom eselet og hanen og hunden og katten og gjorde det sånn'at de sprang vekk.	Resultat
Og så fikk de hele huset for seg selv.	Resultat

Gutt 1, Test 2	Narrative element
Det var en gang to som bodde i en hule	Orientering
og den ene spurte den andre, «Kan du gå og hente litt mel?».	Orientering
Sa.. Og så sa den andre, «Ja, det kan jeg.».	Orientering
Og så gikk den ut for å hente mel.	Orientering
Og det var veldig masse mel. Veldig masse vind.	Kompliserende handling
Og så tok han med seg den kassa.	Kompliserende handling
Og så møtte han Iskongen.	Kompliserende handling
Og Iskongen spurte han, «Hva gjør du her?».	Kompliserende handling
Og så sa han, «Jeg skal prøve og finne mel.»	Kompliserende handling
Og så gidde Snøkongen han noe.. Iskongen.	Kompliserende handling
Og da sprang han til et sted. Og så var det veldig masse mat.	Kompliserende handling
Han pakka tingene, og gikk veeldig raskt hjem.	Kompliserende handling
Og så så han en.. Og så gikk han forbi en bjørn og en kanin og en rev.	Kompliserende handling
Iskongen gidde han enda et dyr.	Kompliserende handling
Og den bæsja gull!	Kompliserende handling
Mannen ble kjempesint,	Kompliserende handling
og den bæsja og den bæsja.	Kompliserende handling
Iskongen gidde han en stav, og staven la han atmed senga si.	Kompliserende handling
Og så tiltrukk han veldig mange staver, og så slo han dem vekk,	Kompliserende handling
og så da fikk han den for seg selv.	Resultat
Og.. Og så var det en som bedde noe.	Orientering? Kompliserende handling?
Og slutt.	Avslutning

Jente 1, Test 1	Strukturelle elementer
Det var en gang et esel som gikk og så en hund som lå ned på bakken.	Orientering
Hun tenkte, «Hva er det som skjer her?»	Orientering
og så sa eselet, «Du kan bli med meg.»	Kompliserende handling
Og så gikk hunden opp.	Kompliserende handling
Og så fant eselet et katt som satt der, som så veldig lei seg ut	Kompliserende handling
Og så sa eselet, «Hva er det som foregår her?»	Kompliserende handling
Og så sa katten «Jeg vet ikke, men jeg har ikke noen å være med.»	Kompliserende handling
Så sa eselet, «Du kan bli med oss».	Kompliserende handling
Og så kom de til en gård, og så så de maaange forskjellige dyr.	Kompliserende handling
Så så de en hane,	Kompliserende handling
og så spurte hana om hana kunne bli med de.	Kompliserende handling
Og så sa de ja.	Kompliserende handling
Og så fór de. Og så gikk de.	Kompliserende handling
Og hana sa «hvor er det vi skal hen?»	Kompliserende handling
Og så sa de «Finne mat, og å og gjøre oss god og mett, og finne kanskje et sted å bo.»	Kompliserende handling
Og så kom de til et tre, og lå der og sov gjennom natten til neste dag kom.	Kompliserende handling
Og så fant de et hus, og det var mange mennesker der.	Kompliserende handling
De ville stjele all maten og kanskje bo der.	Kompliserende handling
Og så fór de inn.	Kompliserende handling
De skremte vekk alle menneskene som bodde i huset og tok alle maten demmers/deres.	Kompliserende handling
Og så spiste de, og spiste de, helt til de var gode og mette.	Kompliserende handling
Og så kom de menneskene igjen, og de lå der så gode og mette.	Kompliserende handling
Og de ville få igjen, og ta huset tilbake.	Kompliserende handling
Men dyrene sparka og bjeffa og kløna folket, og folket ble veldig redde og gikk.	Kompliserende handling
Og en av de ble sparka av eselet i rompa, så han fikk veldig vondt, og mange blåflekker.	Resultat
Og så fikk eselet, hunden, katta og hana et plass å bo.	Resultat
Sånn var eventyret ferdig.	Avslutning

Jente 1, Test 2	Strukturelle elementer
Gutten som gikk til Nordavinden for å få tilbake melet.	Abstrakt
Gutten og bestefaren hans tenkte gjennom hva de skulle gjøre.	Orientering
Så tenkte bestefaren, «Kanskje vi kunne bake littegran. Vi har bare litt mel igjen. Vi kan bruke det da. Vi trenger å bruke det opp.»	Orientering
Og så gikk.. Skulle han gå ut.	Orientering
Men så blest det veldig mye vind.	Kompliserende handling
Og så datt ut alt melet, og fløy.. fløy av gårde.	Kompliserende handling
Og han tenkte, «Kanskje det var Nordavinden, jeg må finne han.»	Kompliserende handling
Og så gikk han.	Kompliserende handling
Han hadde bare bittelitt mel igjen, også skulle han gå ut og prøve på nytt, men hele Og hele melet datt ut og kjelka fløy han måtte følge etter.	Kompliserende handling
Han tenkte, «Jeg skal få tilbake, jeg må gå til Nordavinden, og si at jeg skal ha melet tilbake.»	Kompliserende handling
Så gikk han til Nordavinden for å få tilbake melet.	Kompliserende handling
Melet hadde «fykki» ..flydd av gårde med vinden,	Kompliserende handling
og han trengte melet til bestefaren for å lage sånn han ble frisk og godt humør.	Kompliserende handling
Og så sa Nordavinden, «Hvis du skal få tilbake melet og jeg vet ikke hvor melet er. Så hvis du skal ha tilbake melet. Så må du finne det.»	Kompliserende handling
Og så sa Nordavinden: «Jeg trur at melet fyk av gårde rundt her, og hvis du klarer å finne det så skal jeg gi deg et hint.»	Kompliserende handling
«Hvordan hint, og hvor er melet?»	Kompliserende handling
Og så tenkte gutten seg hvor melet kunne være.	Kompliserende handling
«Jeg trur jeg vet hvor mælet ..melet er. Jeg trur du har gjømt det.»	Kompliserende handling
Og så sa Nordavinden: «Jeg har ikke gjemt noe mel. Jeg blest og jeg nøys, så melet føyk av gårde, men jeg vet ikke hvor det er.»	Kompliserende handling
Og så fór gutten hjem.	Kompliserende handling
«Hvis ikke Nordavinden vet hvor det er. Hvor skal melet være da? Da må vi lage noe annet da!»	Kompliserende handling
Og så fór han hjem,	Kompliserende handling
og så åpna han duken som han ikke visste hva var i,	Kompliserende handling
og når han åpna den så var den masse, masse god mat	Kompliserende handling
og han.. og han tenkte, «Mmmm, det her skal vi spise.»	Kompliserende handling
Og så tenkte han, «Jeg må rydde opp alt dette rotet. Det kan ikke ligge hulter til bulter på bordet som det blir masse rot, jeg må rette det opp!	Kompliserende handling
Nå fyker masse på gulvet, masse i taket, masse blir splætta over. Vi må skynte oss! Før tiden er ute!»	Kompliserende handling
Og så kom moren.	Kompliserende handling
«Har du fått tak.. har du fått tak i noe mat?»	Kompliserende handling
«Ja det har jeg.»	Kompliserende handling
«Har du fått tak i noe mat?»	Kompliserende handling

«Ja.. pappa»	Kompliserende handling
«Ja bra, jeg er veldig sulten.»	Kompliserende handling
Og så tenkte kona. «Hva er det du har da?»	Kompliserende handling
«Det skal vi få se!».	Kompliserende handling
Og så tenkte kona, «Jeg må bare vaske opp litt.»	Kompliserende handling
«Okei., vi skal spise etterpå da.»	Kompliserende handling
«Ja».	Kompliserende handling
«jada».	Kompliserende handling
Og så.. spiste han,	Kompliserende handling
men så kom det masse, masse fluer som var sultne,	Kompliserende handling
også stappa inn hele kyllingen i munnen.	Kompliserende handling
Og så vill han ikke dele med fluene.	Kompliserende handling
Og så fløy fluene vekk.	Kompliserende handling
Og så gikk han ut i skogen til å finne noe som han kunne bruke.	Kompliserende handling
Så fant han litt ved og gikk hjem.	Kompliserende handling
Og så stansa han atmed en bjørn, og en kanin, og reven hans.	Kompliserende handling
Og så fór han.	Kompliserende handling
Og så møtte han på en geit og Nordavinden igjen.	Kompliserende handling
Og nordavinden hadd melet denne gangen.	Kompliserende handling
«Jeg visste det! Du har.. du hadde melet!»	Kompliserende handling
«Jeg hadde ikke melet det kom hit. Jeg nøys igjen.»	Kompliserende handling
«Men hvorfor er geita mi her da?»	Kompliserende handling
«Åh, det vet jeg ikke. Det kan kanskje du finne ut.»	Kompliserende handling
Og så tok han med geita.	Kompliserende handling
Og så gikk han til mannen.	Kompliserende handling
«Det er geita som spiste opp alle pengene mine»	Kompliserende handling
«Jeg trur geita vil si unnskyld.»	Kompliserende handling
Og så sa geita, «BÆÆH».	Kompliserende handling
Og så bæsjet den ut mange, mange kroner,	Kompliserende handling
og så «Åh tusen takk geita! Tusen takk for at du fant den, så kunne jeg ta tilbake alle pengene mine!»	Kompliserende handling
«Værsågod.»	Kompliserende handling
Og så bæsja geita ut masse, masse bæsje.	Kompliserende handling
Etter vi var ferdig.. etter geita var ferdig å bæsje ut pengene.	Kompliserende handling
Og så mannen, «Åh fy, dette er ikke pengene mine. Han spiste opp mer enn bare ett hundre kroner.»	Kompliserende handling
Og så sa geita, «Bææh».	Kompliserende handling
Og så ville den presse ut alle bæsjen, men det gikk ikke.	Kompliserende handling
Etter hvert så var geita ferdig.	Kompliserende handling
Og så så Nordavinden en stokk som ligna på han som føyk av gårde,	Kompliserende handling
og så hang den seg på kjelka.	Kompliserende handling
Og så var det noe som var veldig skummelt når han våkna.	Kompliserende handling

Det var noe under senga.	Kompliserende handling
Han visste ikke hva det var.	Kompliserende handling
Han tenkte «MAMMA DET ER ET MONSTER UNDER SENGA!».	Kompliserende handling
Men så sovna han.	Kompliserende handling
«Det kan'ke være monster under senga. Det finnes ikke»	Kompliserende handling
Og så gikk han,	Kompliserende handling
og så sa han «Hva i!? Hva i alle dager er dette som fyk.. AU. Dette er vondt!»	Kompliserende handling
«Ja, det skal du få. Jeg har bare en.. Og.. Hvis geita tok alle pengene dine, hvordan skulle geita klare å spise det opp?»	Kompliserende handling
«Jammen det vet jeg ikke. Det tok jo den i går.. eller kanskje i overigårs.»	Kompliserende handling
«Men det er ikke geita si skyld. Det er di skyld.Du må passe på pengene dine ordentlig.»	Kompliserende handling
Og så kom faren, og sa..	Kompliserende handling
Og så sa gutten, «Hva er det du gjør?»	Kompliserende handling
«Hysj, vær stille. Jeg finner på noe. Jeg står her og ser inn i fortida. Mmmmh.»	Kompliserende handling
Snipp snapp snute, så var eventyret ute!	Avslutning

JENTE 2, TEST 1	Strukturelle elementer
Det var et gang en esel som var.. som var sulten.	Orientering
Så møtte han på en hund.	Kompliserende handling
Da ville være også hunden sulten.	Kompliserende handling
Så møtte de på en som var lei seg fordi at den ikke hadde noe mat.	Kompliserende handling
Så sa eselet at hvis den ble med den skulle den.. Så skulle de få mat.	Kompliserende handling
Så kom de til en gård så.. og så spurt hanen.	Kompliserende handling
Og hanen var óg sulten.	Kompliserende handling
Så da ble den med dem.	Kompliserende handling
Så.. sov de under et tre.	Kompliserende handling
Eselet viste dem veien til et tre.	Kompliserende handling
Og der var det mange folk som spiste julemiddag.	Kompliserende handling
Så angrep de dem.	Kompliserende handling
Og så fikk de spise en goD og deilig middag.	Kompliserende handling
Men/og så, når de lå og sov, kom tilbake en av folkene.	Kompliserende handling
Men katta klønte, og hunden beit, eselet sparka, og hanen så på.	Kompliserende handling
Så sprang han tilbake.	Resultat
Og så fikk de huset helt for seg.. selv..	Resultat

JENTE 2, TEST 2	Strukturelle elementer
Det var en gammel kone som hadde en sønn,	Orientering
men de var tomme for mel.	Orientering
Kone spurte om gutten kunne litt mere mel.	Orientering
Men plutselig kom det et vindkast og fløy bort alt melet.	Kompliserende handling
Gutten prøvde å holde igjen, men det gikk ikke.	Kompliserende handling
Krukka.. Skåla med melet fløy bort.	Kompliserende handling
Den gikk og gikk med skåla med melet til den traff Nordavinden.	Kompliserende handling
Plutselig så gutten nordstjerna, og han skynte seg å dra hjem.	Kompliserende handling
Han vart så redd.	Kompliserende handling
Så når den kom hjem så den all.. så masse god mat,	Kompliserende handling
men under bordet var det en rev.	Kompliserende handling
Plutselig dukket opp en dame.	Kompliserende handling
«Hvem er du?», spurte gutten.	Kompliserende handling
Dama svarte ikke.	Kompliserende handling
Plutselig sprang.. Gutten sprang hjem til mammaen sin.	Kompliserende handling
Der ventet moren, hun så bekymret ut.	Kompliserende handling
Plutselig dukket opp noe farlig røyk. Eller et kart.	Kompliserende handling
Og plutselig, når du leste det, så kom fram røyk.	Kompliserende handling
De var nifse.	Evaluering eller Kompliserende Handling
Så sa moren til gutten at han måtte desverre gå helt opp til Nordatoppen for å kreve melet tilbake.	Kompliserende handling
Den gikk forbi bjørn, rev og hare.	Kompliserende handling
Og til slutt traff den Nordavinden.	Kompliserende handling
Gutten rakk å ta med seg en geit.	Kompliserende handling
Så bæsjet geiten ut masse penger.	Kompliserende handling
Men egentlig var det bæsje.	Kompliserende handling
Plutselig så Nordavinden en stokk, makan til den stokken gutten hadde.	Kompliserende handling
Plutselig gikk gutten gutten med geita tilbake, men akkurat da skjedde det noe.	Kompliserende handling
Det kom massevis av snø og stokker ramlet fra himmelen.	Kompliserende handling
Og.. Han geitemannen ble overfalt av stokker.	Kompliserende handling
Moren til sønnen ber bedde til Nordavinden om å få de tilbake.. ..om å få sønnen sin tilbake.	Kompliserende handling

GUTT 3, TEST 1	Strukturelle elementer
Det var en gang et esel og en hund.	Orientering
Og så så de en katt.	Kompliserende handling
Og så så de et hus med mange dyr.	Kompliserende handling
Og så så de en hane.	Kompliserende handling
Og så gikk de.	Kompliserende handling

Og så så de et stort tre og en ugle..	Kompliserende handling
Og så så de et hus.	Kompliserende handling
De gikk inn.	Kompliserende handling
Og så kom det røvere.	Kompliserende handling
Og så jaget de dem bort.	Kompliserende handling
Og så spiste de mat.	Kompliserende handling
Katta spiste fisk. Hunden spiste brød. Eselet spiste gulrot. Hanen..	Kompliserende handling
Og så slappet de av.	Kompliserende handling
Og så var det en røver som gikk mot huset igjen.	Kompliserende handling
Og så ble han bitt i foten av hunden.	Kompliserende handling
Og så så de eselet og hunden ut vinduet.	Kompliserende handling
Katta og hanen var på taket.	Kompliserende handling
Røveren sprang tilbake.	Kompliserende handling

GUTT 3, TEST 2	Strukturelle elementer
Det var en gang en gutt som sto inntil veggen, og var sulten.	Orientering
Og så sprang han ut og lette etter mat i vinDen.. Nordavinden.	Kompliserende handling
Det blåste supermye.	Kompliserende handling
Han klarte nesten ikke å puste.	Kompliserende handling
Han holdte på å spy,	Kompliserende handling
og så var det en stor kjempe.	Kompliserende handling
Den kjempen så på han med store øyer.	Kompliserende handling
Og så fikk han noe og sprang tilbake.	Kompliserende handling
Der var det mye mat,	Kompliserende handling
og under bordet lå det en rev.	Kompliserende handling
Så sprang den heim igjen ..med maten.	Kompliserende handling
Så møtte han en bjørn, rev og en hare.	Kompliserende handling
Og så gikk de inn i skogen.	Kompliserende handling
Og så møtte de kjempen igjen.	Kompliserende handling
Og så tok gutten og reddet det dyret som var fanget.	Kompliserende handling
Og så kom han til eieren.	Kompliserende handling
Og så.. og så bjørnen, reven og kaninen var også med.	Kompliserende handling
Og så gikk dyret.	Kompliserende handling
Og så var det noe som var ved den store kjempen.	Kompliserende handling

JENTE 3, TEST 1	Strukturelle elementer
Et esel.	Orientering?
Som møtte en hund.	Kompliserende handling
Så ble de venner.	Kompliserende handling
Så dro de til hantuttet igjen.	Kompliserende handling
Og ble vennens søskende dyret var fanget.	Kompliserende handling
Så møtte de en gård med en hane,	Kompliserende handling
Og ble godt med hane god mat.	Kompliserende handling
Og gikk et lite stykke.	Kompliserende handling
Til de kom til et tre, og var der en natt.	Kompliserende handling
Og så kom de til et hus.. med folk.	Kompliserende handling
Angrep folkene.	Kompliserende handling
Og tok maten.	Kompliserende handling
Og.. Og var der en natt.	Kompliserende handling
Og neste morgen kom folkene tilbake og angrep.	Kompliserende handling
Og så vant dyrene kampen.	Resultat
Og så turte ikke mennesken å gå tilbake.	Resultat
Så dyrene bare fikk huset.	Resultat
Ferdig!	Avslutning

JENTE 3, TEST 2	Strukturelle elementer
Det var en gang en fattig familie.	Orientering
En kone som hadde en sønn, og de var fattige.	Orientering
Og så hadde de ikke mel, fordi Nordavinden hadde tatt det.	Orientering
Så skulle gutten gå ut og hente melet.. som Nordavinden hadde tatt.	Kompliserende handling
Og så gikk han inn i huset når han hadde fått tak i litt av melet.	Kompliserende handling
Og så hadde det blåst enda mer da han skulle gå inn så melet var ikke der	Kompliserende handling
Så.. så gikk han til.. ..så gikk han et lite stykke.	Kompliserende handling
Så.. Og så.. kom han til Nordavinden.	Kompliserende handling
Og spurte, «Kan jeg få tilbake melet?»	Kompliserende handling
Og så sa Nordavinden, «Nei, men du kan få en duk, som når du legger duken på et bord. Så kommer all mat i all slags sort!»	Kompliserende handling
Og så da han kom til en kafé, så gjorde han det,	Kompliserende handling
men så var det en som jobbet der spurte, «Skal du ha litt mat?».	Kompliserende handling Kompliserende handling
«Nei, jeg har med nistepakke selv.»	Kompliserende handling
Og så bare la han duken på et bord, fordi han spurte om å låne et bord.	Kompliserende handling
Og så la han duken ut på bordet, og all mat kom opp!	Kompliserende handling
Og damen som jobbet der måtte ha den duken.	Kompliserende handling

Så om natta, da han lå over der, stjal hun duken og bytta den ut med en annen som så helt lik ut.	Kompliserende handling
Og neste morgen, da gutten skulle gå tilbake til mora så hadde han med den falske duken.	Kompliserende handling
Og da han kom? Nei. Da var det bare en helt. Vanlig. Duk.	Kompliserende handling
Og så gikk han igjen.. til Nordavinden.	Kompliserende handling
Og da han kom tilbake så fikk han en geit.. av Nordavinden.. som kunne bæsje penger!	Kompliserende handling
Og så kom han til et annet hus, og lå..	Kompliserende handling
Og der jobbet det en mann,	Kompliserende handling
og han måtte bare ha den geita.	Kompliserende handling
Og bytta den ut med en vanlig geit.	Kompliserende handling
Og så.. da han kom hjem igjen så var det bare en helt vanlig geit som bæsjet på gulvet.	Kompliserende handling
Og så, da han gikk tilbake til Nordavinden så fikk han en stokk,	Kompliserende handling
og lå over på en annen hytte.	Kompliserende handling
Og så gikk han igjen tilbake til hytta, og tok tilbake sau.. ..eller geita da.. og gikk.	Kompliserende handling
Og så gikk tilbake til kona, og tok tilbake duken.	Kompliserende handling
Og da han kom hjem så ble mora så glad.	Resultat
Så levde de lykkelig i alle sine dager!	Avslutning

GUTT 2, TEST 1	Strukturelle elementer
Det var et esel som sugde på en løvetann eller et hestehov.	Orientering
Så møtte han en hund.	Orientering
Så var de i lag.	Kompliserende handling
Og de lagde på en måte en klubb, derfor ville de ha flere!	Kompliserende handling
Derfor møtte de også en katt.	Kompliserende handling
Derfor ville de at den også skulle være med.	Kompliserende handling
Og så gikk de til en gård	Kompliserende handling
, og der sto det en hane.	Kompliserende handling
Og den også ville være med.	Kompliserende handling
Derfor gikk de til et.. ..derfor gikk hanen ned fra treet, og sa hei.	Kompliserende handling
Og så gikk de litt,, og så.. så sku.. Da var det natt,	Kompliserende handling
og så da la de seg med et tre.	Kompliserende handling
Og katten lå oppå en trestubbe.. nei.. Lå oppå en sånn grein.	Kompliserende handling
Og hunden og eselet de lå på bakken.	Kompliserende handling
Og høna den våknet dem når de var dag.	Kompliserende handling
Så fant de et hus med masse folk.	Kompliserende handling
Og de.. Og de jaga bort dem.	Kompliserende handling
Og derfor ville de var sulten.	Kompliserende handling
Derfor jaga de bort dem.	Kompliserende handling
Så fikk eselet gulrøtter, katten fisk, hunden kjøtt og hanen den fant erter eller noe.	Kompliserende handling
Og så ville røvern..	Kompliserende handling
Og så ble de gode og mette.	Kompliserende handling
Og så ville røvern få seg tilbake til huset sitt.	Kompliserende handling
Men så! Kom eselet, og katten, og høna tilbake igjen og jagde dem bort igjen,	Kompliserende handling
og da fikk de leve lykkelig og på et nytt hus.	Resultat

GUTT 2, TEST 2	Strukturelle elementer
Det var en gang en gutt og og mammaen hans,	Orientering
eller en sånn.. en heks da. Fordi hun har så stor nese.	Evaluering
Og så skulle han.. hun.. ut.. også skulle han ut å finne mel.	Orientering
Så fant han melet sitt,	Kompliserende handling
men det var så kraftig vind.	Kompliserende handling
Og blåste alt melet vekk.	Kompliserende handling
Og så gikk han dit det var da.	Kompliserende handling
Og.. og.. Han gikk mot der det var kaldt.	Kompliserende handling
Og der var den krukka melet var i,	Kompliserende handling
men han fant fortsatt ikke melet.	Kompliserende handling
Så kom det en ismann eller en sånn, ismann da.	Kompliserende handling
Og så sa han, «Hva vil du at jeg skal hjelpe deg med?»	Kompliserende handling
«Hvor er melet mitt?»	Kompliserende handling
«Jeg vil ha det tilbake!»	Kompliserende handling
Og så så.. sa ismannen, «Nei jeg fant ikke melet ditt, men du kan ta med det her.. gardinen eller det da.»	Kompliserende handling
Så sprang han hjemover igjen.	Kompliserende handling
Og der var det masse mat inni.	Kompliserende handling
Han spiste seg god og mett, og det var gris, og det var kylling, og det var masse godt.	Kompliserende handling
Og så kom han tilbake.	Kompliserende handling
Og der sto det... Og der sto mammaen hans.	Kompliserende handling
Så.. så gikk.. Og så gikk han.. Og så kjerringa ville.. kjerringa ville Kjerringa ville fortsatt ikke vær..	Kompliserende handling
Derfor gikk han hjemover igjen,	Kompliserende handling
men da møtte han en stor og feit bjørn.	Kompliserende handling
Han ble kjemperedd.	Kompliserende handling
Derfor gikk han igjen til Ismannen.	Kompliserende handling
Og han tok med seg..en geit!	Kompliserende handling
Og den geita, den bæsja ut gullpenger!	Kompliserende handling
Og mannen som var i den butikken han var kjempesjalu.	Kompliserende handling
Og så sa han «Kan jeg få den der?».	Kompliserende handling
Og så sa han «Ja.»	Kompliserende handling
Men det var egentlig et luretriks, fordi at den var egentlig en bæsjemaskin!	Kompliserende handling
Derfor bæsja den masse, masse, masse!	Kompliserende handling
Og han syntes det lukta så fælt at han fløy ut kom til Ismannen.	Kompliserende handling
Og så fløy han inn i en container da.	Kompliserende handling
Og så.. Og der kom han også.	Kompliserende handling
Og han ville se hva som var inni der.	Kompliserende handling
Og så fikk.. Og der var han!	Kompliserende handling
Han var med en kjempesterk mann som holdte på med masse greier,	Kompliserende handling

og han så på det og han smilte og var glad	Kompliserende handling
Og så.. så kom han til mammaen sin igjen.	Kompliserende handling
Og der sa han, «Hei mamma, hvordan går det?»	Kompliserende handling
Og mammaen, hun bare var yoga og var der.	Resultat?
Og det var slutten.	Avslutning
Snipp, snapp, snute, da var eventyret ute!	Avslutning