

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i norsk og norskdidaktikk**

**Mai 2021**

Å motivere til leselyst ved hjelp av den utfordrende bildeboka  
*Morkels alfabet*

Encouraging an interest in reading using the challenging picturebook  
*Morkels alfabet*

Hilde Bauge Ferkingstad



**OsloMet – storbyuniversitetet**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

## Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt i hvilken grad et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Morkels alfabet* (Hole, 2015) kan bidra til å øke lesemotivasjonen til elever på mellomtrinnet. Bakgrunnen for oppgaven er min interesse for bildebøker og lesemotivasjon, samt mitt ønske om å gi elever gode leseopplevelser. I utgangspunktet har lesing blitt beskrevet som en prosess som består av ferdighetene avkoding og forståelse, men i senere tid har også motivasjon blitt lagt til som en viktig faktor i denne prosessen. Dette er fordi man med bakgrunn i forskning har funnet ut at motivasjon er en forutsetning for prestasjoner i lesing (Clark & Rumbold, 2006; Refsahl, 2012, s. 17; Roe, 2014, s. 22). Å arbeide med motivasjon er derfor en sentral del av lærerens arbeid med elevenes leseopplæring.

Teorier om sosiokulturell læringsteori, motivasjon, novice- og expert-lesere, høytlesing, litterære samtaler og bildebøker danner grunnlaget for utformingen av bildebokprosjektet, analysen og drøftingen av empiri fra forskningsprosjektets datainnsamling.

I undervisningsopplegget er det lagt vekt på at elevene skal utforske den utfordrende bildeboka *Morkels alfabet* (2015) av Stian Hole. Metoden som er brukt er shared picturebook reading. Dette er en metode som innebærer en felles høytlesing av en bildebok etterfulgt av en litterær samtale (Ommundsen, 2021; Reese, 2015). Undervisningsopplegget foregikk over to økter, og var til sammen på 2 timer og 30 minutter. Den første økten ble brukt til å utforske bildebokas paratekster og lese boka høyt for elevene. Elevene fikk også utforske oppslag i boka sammen med læringspartneren sin. Noen av oppslagene ble også snakket utdypende om i fellesskap. Den andre økten bestod av en litterær samtale og en individuell tegne- og skriveoppgave som handlet om Morkels forsvinning. På slutten av økten ble undervisningen oppsummert. Prosjektet ble gjennomført på barneskolen hvor jeg jobber. Datamaterialet ble samlet inn i en 6. klasse på denne skolen. Dette er en elevgruppe jeg har god kjennskap til fra før, siden jeg er ressurs- og timelærer i klassen.

Dataene ble samlet inn ved hjelp av spørreskjemaer, observasjoner, intervjuer og elevarbeid. I forbindelse med utvelgelsen av dataene ble ulike kriterier lagt til grunn. Det mest sentrale var å finne de observasjonsnotatene, spørreskjemabesvarelsene, intervjuutdragene og sammensatte tekstene som kunne vise meg hvordan elevene synes det var å arbeide med *Morkels alfabet*.

Analysen av dataene viser at det var de elevene som til vanlig ikke er så veldig aktive og som strever med å lese, som var de mest aktive da vi arbeidet med boka. Disse elevene kom også med de mest utbroderte svarene. Videre viser analysen en holdningsendring hos flere av elevene. Ved prosjektets start var det flere elever som var negative til å lese bildebøker. De gav uttrykk for at de mente at bildebøker kun var bøker for små barn. Dette så ut til å ha endret seg ved prosjektets slutt. Mange av elevene uttrykte at de så på bildebøker på en annen måte enn tidligere. Analysen viser også at mange av elevene viste stor interesse og engasjement for arbeidet. Flere av elevene i klassen sa eller skrev at de likte å arbeide med boka og at de ville anbefale den til andre. Disse elevene sa eller skrev også at de ble mer motiverte for å lese bildebøker etter dette prosjektet. Slik jeg ser det, indikerer dette at det å arbeide med *Morkels alfabet* bidro til å motivere elevene til lesing. I tillegg lot det de elevene som til vanlig ikke er så veldig aktive og som strever med å lese komme mer på banen.

Studien tar kun for seg noen få sider av det som har med bruk av bildebøker i klasserommet og elevers motivasjon for lesing å gjøre, og det er derfor behov for mer forskning på området før man kan trekke en endelig konklusjon. Likevel vil jeg si at resultatene i min studie får meg til å tenke at det å arbeide med utfordrende bildebøker i klasserommet kan være en god ide når man skal arbeide med elevers motivasjon for lesing på mellomtrinnet.

## Abstract

In this thesis I have investigated to what extent teaching materials using the challenging picturebook *Morkels alfabet* (Hole, 2015) can contribute to increased interest in reading for students in the 6<sup>th</sup> grade. The reason I chose to base my thesis on this subject is my own interest in picturebooks and reading motivation, as well as my desire to give students good reading experiences. Reading is often described as a process consisting of skills as decoding and understanding, but recently motivation has been included as a vital part as well. This is based on research that identify motivation as a prerequisite to reading competence (Clark & Rumbold, 2006; Refsahl, 2012, s. 17; Roe, 2014, s. 22). Working with motivating therefor becomes a crucial part of the students reading education.

My work is based on theories of sociocultural learning, motivation, novice- and expert-readers, reading aloud, literary conversations and picturebooks. These theories also form the didactic foundation of the teaching materials I designed.

The teaching materials emphasizes the student's exploration of the challenging picturebook *Morkels alfabet* by Stian Hole (2015). The teaching approach used was shared picturebook reading. This is a method which involves reading aloud from a picturebook followed by a literary conversation (Ommundsen, 2021; Reese, 2015). The session spanned two school hours, or a total of two and a half hours. The first part was spent studying the picturebook's paratext and reading the book aloud for the students. The students were also given the task of exploring the book's contents together with another co-student. Some of the content was also discussed in depth. The second part of the session consisted of a literary conversation and an individual drawing and writing exercise about Morkels disappearance. In addition, the session was summarized. The project was performed at the school where I am currently employed, in a group of students I work with regularly.

The data was collected using questionnaires, observations, interviews and student work. Different criteria were set for selecting the data presented and analyzed in this thesis. The focus was to identify the parts of the data that gave an insight in to the students experience of working with *Morkels alfabet*.

The analysis of the data showed that the novice-readers, who are typically inactive, were the most active during the session. For instance, by giving good interpretations. Further, the analysis showed a change in attitude for several of the students. In the beginning they had a negative attitude toward picturebooks, expressing that books like these were meant only for younger children. By the end of the project, many of the students had changed their minds. The analysis also found that many of the students had great interest and engagement toward the work. Several of the students in the class said or wrote that they enjoyed working with the book, and that they would recommend it to others. They also felt more motivated towards reading picturebooks in the future after the session. In my opinion, this indicates that the work with the challenging picturebook *Morkels alfabet* contributed to an increase in the student's motivation for reading. It also increased the participation of novice-readers in the classroom.

The study does in no way cover the entire subject of picturebooks as a classroom tool for student reading motivation, and there is still need for more research. Nevertheless, one could argue that working with challenging picturebooks can contribute to increased interest in reading.

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på lærerutdannelsen min. Arbeidet med masteroppgaven har både vært spennende, interessant og krevende. Det har blitt lange arbeidsdager, med tidlige morgener og sene kvelder. Jeg synes likevel at alle de nedfelte arbeidstimene har vært verdt det. Jeg har lært mye nytt og interessant som jeg kan ta med meg videre ut i lærerjobben. Flere har hjulpet meg på veien, og disse vil jeg gjerne takke.

En stor takk til Åse Marie Ommundsen for god veiledning, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord gjennom hele skriveprosessen. Din kunnskap og innsikt har vært uvurderlig.

Takk også til klassen som deltok i prosjektet. Jeg kunne ikke gjennomført dette uten dere. En spesiell takk går til de elevene som stilte som informanter. Takk for at dere delte deres erfaringer og tanker med meg. Takk også til de elevene som lot meg bruke den sammensatte teksten sin i oppgaven min. En stor takk går også til kontaktlæreren i klassen som tok på seg jobben med å observere.

Jeg vil også rette en takk til Stian Hole som har gitt meg tillatelse til å bruke bildene fra *Morkels alfabet* (2015) i oppgaven min.

Videre vil jeg takke min gode studievenninne Amanda som velvillig tok på seg jobben med å korrekturlese. Takk for fem fine år med gode samtaler og mange timer med eksamensøving. Studietiden hadde ikke vært det samme uten deg.

En stor takk går også til familien min som har motivert og støttet meg med gode ord og oppmuntringer. Takk for at dere har lært meg å stå på, selv når ting er vanskelig.

Til slutt vil jeg rette en spesiell takk til samboeren min Magnus som har vært en fantastisk støttespiller gjennom hele denne prosessen. Takk for at du alltid har troen på meg. Det betyr mye.

Hilde Bauge Ferkingstad

Oslo, våren 2021

## Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>6</b>
<b>INNLEDNING</b> .....	<b>10</b>
BAKGRUNN .....	10
PROBLEMSTILLING .....	11
BEGREPSAVKLARING .....	12
<i>Motivasjon og engasjement for lesing, lesemotivasjon, lese lyst og lese glede</i> .....	12
<i>Shared picturebook reading</i> .....	12
<i>Det utvidede literacy-begrepet</i> .....	13
<i>Visual literacy og visuell tekstkompetanse</i> .....	13
<i>Novice- og expert-lesere, lesere som strever og erfarne lesere</i> .....	14
TIDLIGERE FORSKNING PÅ FELTET .....	14
OPPBYGNING AV OPPGAVEN .....	15
<b>TEORI</b> .....	<b>18</b>
SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI .....	18
HVA ER MOTIVASJON? .....	19
<i>Lesemotivasjon</i> .....	20
NOVICE- OG EXPERT-LESERE .....	22
HØYTLESING .....	23
DEN LITTERÆRE SAMTALEN .....	24
BILDEBOKA .....	26
<i>Ikonotekst</i> .....	28
<i>Paratekster</i> .....	28
<i>Virkemidler</i> .....	29
<i>Intertekstuelle og intervisuelle referanser</i> .....	29
<b>FORSKNINGSDESIGN OG METODE</b> .....	<b>31</b>
CASEDESIGN.....	31
UTVALG .....	32
VALG AV BILDEBOK.....	33
GJENNOMFØRING .....	34
<i>Pilotering</i> .....	34
<i>Gjennomføring av prosjektet</i> .....	35
DATAINNSAMLING .....	36

<i>Spørreskjemaundersøkelse som datainnsamlingsmetode</i> .....	36
<i>Observasjon som datainnsamlingsmetode</i> .....	37
<i>Intervju som datainnsamlingsmetode</i> .....	39
<i>Elevarbeid som datainnsamlingsmetode</i> .....	40
<b>BEARBEIDING OG UTVALG AV DATA TIL ANALYSE</b> .....	40
<i>Bildebokanalyse</i> .....	41
<i>Feltnotater</i> .....	41
<i>Transkribering</i> .....	42
<i>Utvelgelse av datamateriale</i> .....	42
<b>STUDIENS TROVERDIGHET</b> .....	42
<i>Forskerrollen</i> .....	43
<i>Reliabilitet</i> .....	44
<i>Validitet</i> .....	45
<b>FORSKNINGSETIKK</b> .....	46
<b>PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN</b> .....	49
EN ANALYSE AV <i>MORKELS ALFABET</i> .....	49
ELEVENES MØTE MED <i>MORKELS ALFABET</i> .....	59
ELEVENES SVAR PÅ SPØRRESKJEMAENE.....	63
INTERVJUENE .....	65
ELEVENES TOLKNING AV MORKELS FORSVINNING .....	71
OPPSUMMERING AV FUNN FRA UNDERSØKELSEN.....	76
<b>DRØFTING</b> .....	78
LESEMOTIVASJON .....	78
INKLUDERENDE UNDERVISNING .....	82
SAMTALE OG SAMARBEID .....	84
BILDEBOKAS BETYDNING I STUDIEN.....	85
HOLDNINGSENDNINGER HOS ELEVENE .....	86
ET TILBAKEBLIKK PÅ UNDERVISNINGSSOPPLEGGET .....	87
HØYTLESING OG LITTERÆRE SAMTALER I EN TRAVEL SKOLEHVERDAG .....	89
<b>KONKLUSJON</b> .....	90
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	93
<b>VEDLEGG</b> .....	98
VEDLEGG 1 – NSD SIN VURDERING AV PROSJEKTET.....	98
VEDLEGG 2 – SAMTYKKESKJEMA TIL FORESATTE .....	101
VEDLEGG 3 – OBSERVASJONSSKJEMA.....	104



VEDLEGG 4 – SPØRRESKJEMA 1.....	109
VEDLEGG 5 – SPØRRESKJEMA 2.....	110
VEDLEGG 6 – INTERVJUGUIDE.....	111

## Innledning

### Bakgrunn

Gode leseferdigheter og god tekstforståelse er en viktig forutsetning for læring og deltakelse i samfunnslivet (Roe, 2014, s. 11). Lesing er en kompleks prosess, hvor flere komponenter og prosesser samarbeider og balanseres i forhold til hverandre (Refsahl, 2012, s. 17). I utgangspunktet har lesing blitt beskrevet som en prosess som består av ferdighetene avkoding og forståelse, men i senere tid har også motivasjon blitt lagt til som en viktig faktor i denne prosessen (Roe, 2014, s. 22). Dette er fordi man med bakgrunn i forskning har funnet ut at motivasjon er en forutsetning for prestasjoner i lesing (Refsahl, 2012, s. 17). Å jobbe med motivasjon er derfor en sentral del av lærerens arbeid med elevenes leseopplæring.

De fleste elever er motivert for å lese når de begynner på skolen, men det er dessverre slik at lesemotivasjonen avtar opp gjennom skoleårene (Bråten, 2008, s. 76). Bråten (2008, s. 76) skriver at slike endringer kan ha flere årsaker, både individuelle og miljømessige. Det kan skyldes at elevene i større grad blir bevisst på sine egne begrensninger, at de begynner å sammenligne seg selv med andre, eller den økende forekomsten av både uformelle og formelle evalueringer i skolen. Det kan også skyldes lite rom for selvbestemmelse eller at det blir gjort lite eller ingenting for å vekke elevenes interesser. I praksis og på skolen jeg jobber har jeg sett at mange elever ikke er motivert for å lese bøker. Noen sier det er kjedelig, andre bruker nesten hele lesestunden på å finne frem bøkene sine og noen stirrer tomt ut i luften istedenfor å lese. Jeg ønsker å få flere elever motivert til å lese slik at de velger å lese selv om de ikke må. Dette er en utfordring da lesing er noe som krever en viss innsats og anstrengelse av elevene, og ofte noe de må velge å gjøre i konkurranse med andre aktiviteter som å se på TV, være på iPad, spille spill, eller være sammen med venner (Bråten, 2008, s. 73). For at elevene skal utvikle gode leseferdigheter og god tekstforståelse er det viktig at de er motivert for å lese slik at de leser ofte og mye (Utdanningsdirektoratet, 2016). Læreren fungerer både som rollemodell og veileder gjennom sin daglige interaksjon med elevene, og står derfor i en særstilling når det kommer til muligheten for å skape engasjement og motivasjon for lesing i skolen (A. J. Appelgate & M. D. Appelgate, 2004, s. 555).

Jeg ønsker med min masteroppgave å sette et større fokus på lesemotivasjon i skolen. I tillegg ønsker jeg å sette et større fokus på bildebøker. For å avgrense studien min, har jeg valgt å undersøke i hvilken grad et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Morkels*

*alfabet* (Hole, 2015) kan bidra til å øke lesemotivasjonen til elever på mellomtrinnet. Bildeboka er en sjanger som ofte er nedprioritert hos lærere i dag (Bjorvand & Lillesvangstu, 2007, s. 120). Dette til tross for at de er godt egnet for tilpasset opplæring (Ommundsen, 2018, s. 151). Jeg tenker at det å arbeide med bildebøker i undervisningen kan gi gode leseopplevelser for alle, samt øke elevenes motivasjon for lesing. For å avgrense problemstillingen, har jeg valgt å kun ta for meg en bildebok. Grunnen til at jeg valgte *Morkels alfabet* (2015) av Stian Hole er fordi jeg tidligere har arbeidet med en annen bildebok av denne forfatteren. Denne boka heter *Annas himmel* (Hole, 2013), og var den boka som vekket min interesse for bildebøker. Boka hadde et spennende samspill mellom verbaltekst og bilde, og illustrasjonene var flotte og fulle av detaljer. Jeg kunne se på bildene i timevis, og jeg fant hele tiden noe nytt. *Morkels alfabet* er nummer to i serien om Anna, og jeg tenkte derfor at denne boka kunne være like spennende og fengende som *Annas himmel*. Det å ha lest *Annas himmel* er ingen forutsetning for å lese *Morkels alfabet*, men hvis man har gjort det, kan det være at man kjenner igjen enkelte elementer i boka. I tillegg er *Morkels alfabet* en bildebok jeg tror kan passe godt for elever på mellomtrinnet. Den handler om vennskap, utenforskap, savn, og kanskje også den aller første forelskelsen. Den tar også opp temaet omsorgssvikt som kan være et vanskelig tema å prate om.

## Problemstilling

Jeg har valgt å ha fokus på lesemotivasjon og bildebøker. Problemstillingen i studien er:

«I hvilken grad kan et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Morkels alfabet* bidra til å øke lesemotivasjon til elever på mellomtrinnet?»

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å gjøre en klasseromsstudie. Studien skal gjennomføres på mellomtrinnet. Av praktiske hensyn valgte jeg å gjennomføre studien i en klasse på skolen hvor jeg jobber. I klassen skal jeg gjennomføre et undervisningsopplegg som har fokus på shared picturebook reading tilknyttet bildeboka *Morkels alfabet*. Jeg skal også intervjuer elever i klassen og gjennomføre en spørreskjemaundersøkelse.

Spørreskjemaundersøkelsen skal besvares både før og etter undervisningsopplegget. Dette er fordi jeg ønsker å finne ut om elevene synes det var motiverende å arbeide med *Morkels alfabet*. I tillegg skal kontaktlæreren i klassen observere elevene mens jeg underviser. Tanken bak dette er at kontaktlæreren skal se og beskrive elevenes kroppsspråk underveis i opplegget,

slik at jeg kan få noen indikatorer på om de er motiverte eller ikke. Jeg kommer også selv til å notere ting jeg ser og hører, både underveis og i etterkant av undervisningen. Til slutt skal elevene lage en sammensatt tekst som jeg vil samle inn. Jeg ønsker altså å finne ut om et undervisningsopplegg tilknyttet *Morkels alfabet* kan bidra til å øke lesemotivasjonen til elever på mellomtrinnet. Jeg håper at denne masteroppgaven kan være med på å sette et større fokus på lesemotivasjon i skolen og bildeboka som medium, samt gi elevene i klassen hvor jeg forsker nye litterære opplevelser som kan motivere dem til å lese videre. Denne masteroppgaven er en del av forskningsprosjektet ”Challenging Picturebooks in Education” ved Oslo Metropolitan University (Ommundsen et al., 2021). Jeg vil komme tilbake til hva dette forskningsprosjektet går ut på senere i oppgaven.

### Begrepsavklaring

I det følgende vil jeg forklare hvorfor jeg har valgt å bruke noen av begrepene jeg bruker. Jeg vil også forklare hvordan jeg forstår disse, siden begreper kan forstås og oppfattes på ulike måter.

#### *Motivasjon og engasjement for lesing, lesemotivasjon, leselyst og leseglede*

Motivasjon og engasjement for lesing, lesemotivasjon, leselyst og leseglede er begreper jeg bruker om hverandre i denne oppgaven. Grunnen til at jeg velger å gjøre dette, er fordi jeg vil variere språket. Alle de nevnte begrepene har slik jeg forstår det samme meningsinnhold. Det handler kort fortalt om å glede seg til å lese. Av og til kan denne gleden bli så sterk, at man ikke klarer å legge bort de tekstene som gir gode eller sterke leseopplevelser. Denne gleden, lysten eller engasjementet må ses i sammenheng med personens egne opplevelser (Roe, 2014, s. 39). I oppgavens teoridel utdyper jeg begrepet lesemotivasjon, og legger frem teori fra blant annet John Guthrie (2007), Astrid Roe (2014), Ivar Bråten (2008), Øistein Anmarkrud og Vigdis Refsahl (2018). Disse forskerne veksler også mellom de fem ovennevnte begrepene i sine tekster om lesemotivasjon.

#### Shared picturebook reading

Shared picturebook reading er en metode som innebærer en felles høytlesing av en bildebok etterfulgt av en litterær samtale. Læreren leser boka høyt mens elevene lytter samtidig som de leser bildene i boka, enten på skjerm eller ved at de får utdelt hver sin bok. Etter at man har

lest boka, snakker man om den i fellesskap. Dette gjør at alle får en opplevelse av boka samtidig (Ommundsen, 2021; Reese, 2015).

### *Det utvidede literacy-begrepet*

Literacy er et overordnet mål i den norske skolen som kom inn i læreplanen i 2006, og er beholdt i den nye læreplanen som trådte i kraft høsten 2020. I læreplanen blir literacy omtalt gjennom de fem grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Dette er ferdigheter barn og unge trenger for å kunne forholde seg til det komplekse tekstsamfunnet vi lever i. Det finnes ulike definisjoner av hva literacy er. Marte Blikstad-Balas og Marte Caroline Foldvik (2017) skriver at literacy er ”å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster”, mens Karianne Skovholdt (2014, s. 16) skriver at literacy er ”å være kyndig i alle former for meningsskapende samhandling mellom mennesker, ikke bare skriftlig, men også muntlig”. UNESCO (2004) har en litt videre definisjon av begrepet. De skriver at literacy er evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape, kommunisere og beregne ved hjelp av trykte, skriftlige og visuelle materialer knyttet til varierende sammenhenger. De understreker at literacy ikke bare må forstås som et sett med lese-, skrive- og telleferdigheter, men også som et middel til identifisering, forståelse, tolkning, opprettelse og kommunikasjon i en stadig mer digital, tekstmediert, informasjonsrik og raskt skiftende verden (UNESCO, 2018).

### *Visual literacy og visuell tekstkompetanse*

Visual literacy og visuell tekstkompetanse er to begreper jeg bruker om hverandre i denne oppgaven. Grunnen til at jeg velger å gjøre dette, er fordi noen av teoretikerne jeg refererer til bruker begrepet visual literacy, mens andre bruker begrepet visuell tekstkompetanse. Visuell tekstkompetanse er den norske oversettelsen av begrepet visual literacy. Disse begrepene har derfor samme meningsinnhold. Det handler kort fortalt om å lese, forstå og tolke bilder. Det finnes ulike definisjoner av begrepene. Richard Sinatra (1986, s. 5) skriver at det handler om den aktive rekonstruksjonen av tidligere visuelle erfaringer med innkommende visuelle meldinger for å få mening, mens Karen Raney (1998, s. 38) skriver at det handler om å tenke på hva bilder og objekter betyr, hvordan de er satt sammen, hvordan vi reagerer på eller tolker dem, hvordan de kan fungere som tankemåter og hvordan de er plassert i samfunnene som gav opphav til dem. Visual literacy og visuell tekstkompetanse er ferdigheter som er nødvendige i dagens samfunn. Disse ferdighetene kan utvikles på forskjellige måter,

eksempelvis gjennom å arbeide med bildebøker.

### *Novice- og expert-lesere, lesere som strever og erfarne lesere*

Novice- og expert-lesere, lesere som strever og erfarne lesere, er begreper jeg bruker i denne oppgaven. Begrepene vil bli brukt om hverandre. Dette er fordi noen av teoretikerne jeg refererer til bruker begrepene novice- og expert-lesere, mens andre bruker begrepene lesere som strever og erfarne lesere. Slik jeg forstår det har disse begrepene omtrent samme meningsinnhold. I oppgavens teoridel vil jeg skrive hva som kjennetegner en novice-leser og hva som kjennetegner en expert-leser. Dette vil jeg gjøre ved å legge frem teori av Maria Nikolajeva (2014).

### Tidligere forskning på feltet

Studien min plasserer seg innenfor forskningsfeltet som dreier seg om *lesing i norskfaget*. Jeg har funnet en del studier som tar opp temaet lesemotivasjon i skolen og en del studier som har bildebok som tema, men jeg finner kun en studie som har koblet disse to områdene sammen, altså mestringsopplevelser med visuelle tekstkompetanse: evnen til å lese, forstå og tolke bilder. Studien er et resultat av et internasjonalt og tverrfaglig forskningsprosjektet ved Oslo Metropolitan University (OsloMet). Prosjektet er initiert av forskergruppen ”Challenging Picturebooks in Education”, og undersøker hvordan utfordrende bildebøker kan supplere eller erstatte tradisjonelt undervisningsmateriell, stimulere elevers motivasjon for å lese og utvikle deres multimodale leseferdighet (Ommundsen et al., 2021). Jeg har dessverre ikke hatt tilgang til hele denne studien, fordi studien ikke er utgitt enda. Likevel har jeg vært så heldig at jeg har fått innsyn i litt av den. Det at jeg kun finner en studie som har koblet mestringsopplevelser med visuell tekstkompetanse tyder på at det er et behov for mer forskning på området. Dette er et tomrom jeg ønsker å fylle. Som skrevet tidligere har jeg valgt å ta for meg bildeboka *Morkels alfabet* (2015) av Stian Hole. Av de studiene jeg har funnet, er det ingen som har tatt for seg denne. Dette gjør at studien min er med på å fylle enda et tomrom.

Når det gjelder internasjonal forskning er det særlig relevant å nevne Albert Bandura, Richard M. Ryan og Edward L. Deci. Bandura har skrevet mye om mestringsforventning, mens Ryan og Deci har skrevet mye om indre og ytre motivasjon. Deres forskning er derfor veldig sentral for oppgaven min. Videre er det relevant å nevne John Guthrie. Guthrie har publisert en rekke studier, artikler og bøker knyttet til temaet lesemotivasjon. Han har sammen med kollegaer

blant annet gjennomført en studie hvor de prøvde å øke elevers indre motivasjon for lesing og leseforståelse gjennom et leseprogram (Guthrie et al., 2005). Astrid Roe, Ivar Bråten, Øistein Anmarkrud og Vigdis Refsahl har også på ulike måter forsket og skrevet om lesemotivasjon. Alle fire påpeker viktigheten av lesemotivasjon i arbeidet med å utvikle gode leseferdigheter, og presenterer teori som er sentral for oppgaven min. Det er også gjort mye forskning på bildebøker, men denne forskningen handler i større grad om hvordan bildebøkene er bygget opp, samt hva som gjør dem unike innenfor litteraturen. Maria Nikolajeva, Åse Marie Ommundsen, Agnes-Margrethe Bjorvand, Tone Birkeland og Ingeborg Mjør er forskere som har skrevet mye om dette, og presenterer teori som er sentral for denne studien. Det er også av betydning å nevne Connie Brekkli (2016) og Signy Ulstein Standals (2020) masteravhandlinger, fordi de begge har gjort forsøk med bildebøker i klasserommet slik jeg skal gjøre. Brekkli (2016) masteroppgave handler om hvordan opplæring i og bruk av bestemte analysebegreper kan gi elevene verktøy de kan ta i bruk når de skal analysere og tolke bildebøker, mens Standals (2020) masteroppgave handler om hvordan man kan bruke shared picturebook reading for å snakke om temaet mobbing. Det er altså gjort mye forskning på ulike områder som er sentrale for oppgaven min.

Lesemotivasjon er et tema jeg har skrevet om tidligere. Bacheloroppgaven jeg skrev våren 2019 handlet om hvordan man kan skape motivasjon for lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet ved hjelp av førlesingsstrategier, og semesteroppgaven jeg skrev høsten 2019 handlet om hvordan bildeboka *Annas himmel* (Hole, 2013) kan bidra til å øke elevers motivasjon for lesing på mellomtrinnet. Grunnen til at jeg likevel ønsker å skrive om dette temaet i masteroppgaven min, er fordi jeg ønsker å få enda mer kunnskap om det. Det er et viktig tema som engasjerer og interesserer meg, og jeg ønsker derfor å dykke enda dypere.

### Oppbygning av oppgaven

Oppgaven min er delt inn i seks hovedkapitler; innledning, teori, forskningsdesign og metode, presentasjon og analyse av funn, drøfting, og til slutt konklusjon.

I innledningen presenterer jeg studiens tema, formål og problemstilling, en begrepsavklaring av sentrale begreper, tidligere forskning på feltet og oppgavens struktur.

I teoridelen presenterer jeg det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen som er gjennomført. Først gjør jeg rede for det teoretiske perspektivet som er lagt til grunn i oppgaven. Deretter gjør jeg rede for motivasjonsbegrepet og motivasjon som faktor i leseopplæringen. Etter dette presenterer jeg teori om novice- og expert-lesere, høytlesing og den litterære samtalen. Til slutt presenterer jeg teori om bildeboka som medium, samt noen begreper som vil være sentrale i analysen av *Morkels alfabet* (Hole, 2015).

I metoddelen gir jeg en beskrivelse av studiens design, valg av informanter, valg av bildebok, en slags pilotering som er gjort og undersøkelsen som er gjennomført. Videre presenterer jeg de metodene jeg har brukt til å samle inn dataene, samt gir en begrunnelse for valg av metode. Etter dette drøfter jeg studiens troverdighet, samt etiske hensyn som har vært sentrale i prosjektet.

I kapittelet der jeg presenterer og analyserer funnene fra undersøkelsen, tar jeg utgangspunkt i problemstillingen min og den teorien som er presentert i oppgavens teoridel. Først presenter jeg en analyse av bildeboka *Morkels alfabet* (2015) av Stian Hole. Deretter presenterer og analyserer jeg de observasjonene kontaktlæreren og jeg gjorde i forbindelse med undervisningsopplegget som ble gjennomført i klassen. Etter dette presenterer og analyserer jeg elevenes svar på spørreskjemaene og intervjunotatene jeg tok underveis i intervjuene, før jeg presenterer og analyserer noen av elevenes sammensatte tekster. Helt til slutt oppsummerer jeg funnene fra undersøkelsen.

I drøftingsdelen diskuterer jeg funnene jeg kom frem til i analysen. Jeg drøfter ulike sider ved elevenes lesemotivasjon og hvordan undervisningsopplegget på ulike måter kan ha bidratt til å motivere elevene. Jeg drøfter også hvordan undervisningsopplegget lar de elevene som til vanlig ikke er så veldig aktive og som strever med å lese komme mer på banen. Videre drøfter jeg viktigheten av å legge til rette for samhandling og samarbeid i undervisningen, bildebokas betydning i studien og elevenes holdningsendringer. Til slutt drøfter jeg hvordan undervisningsopplegget kan forbedres gjennom ulike grep, samt viktigheten av å sette av tid til høytlesing og litterære samtaler i en ellers travel skolehverdag. Funnene blir drøftet i lys av teoretiske perspektiver på sosiokulturell læringsteori, motivasjon, novice- og expert-lesere, høytlesing, litterære samtaler og bildebøker.



Det siste kapittelet inneholder en oppsummering og konklusjon av forskningsprosjektet, samt forslag til områder det kan forskes videre på.

## Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som er relevant for å kunne svare på problemstillingen min. Teorien vil danne grunnlaget for utformingen av bildebokprosjektet, analysen og den senere drøftingen av empiri fra forskningsprosjektets datainnsamling. Først vil jeg gjøre rede for det teoretiske perspektivet som er lagt til grunn i oppgaven. Deretter vil jeg gjøre rede for motivasjonsbegrepet og motivasjon som faktor i leseopplæringen. Etter dette vil jeg gjøre rede for begrepene novice- og expert-lesere, høytlesing og den litterære samtalen, før jeg til slutt gjør rede for bildeboka som medium, samt presenterer begreper som vil være sentrale i analysen av *Morkels alfabet* (Hole, 2015).

### Sosiokulturell læringsteori

Denne studien har til hensikt å undersøke i hvilken grad et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Morkels alfabet* kan bidra til å motivere elever på mellomtrinnet til lesing. Jeg ønsker blant annet å undersøke om shared picturebook reading er en hensiktsmessig måte å arbeide med elevers lesemotivasjon på. Shared picturebook reading er forstått som en sosial aktivitet som handler om å lese en bok i fellesskap og samtale om den sammen med andre. Jeg vil med dette presisere at studien min legger til grunn et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Sosiokulturell læringsteori bygger på et konstruktivistisk syn på læring, og legger vekt på at læring skjer i en kontekst og gjennom kommunikasjon og samhandling med andre (Dysthe, 2001, s. 42). I undervisningssammenheng handler dette om at man som lærer må legge til rette for kommunikasjon og samhandling mellom elevene der hvor det er mulig. Det sosiokulturelle perspektivet på læring bygger i stor grad på Lev Vygotskijs teorier. Vygotskij (1978) er opptatt av elevers proksimale utviklingszone som handler om at barn kan mestre aktiviteter de egentlig ikke har forutsetning for å mestre så lenge de får støtte i fra andre i arbeidet. Etter hvert vil de klare å mestre aktiviteten på egenhånd. Overført til min studie handler dette om at elevene i arbeidet med å tolke oppslag i boka kan være støttende stillaser for hverandre. Dette kan føre til at elevene kan få en større og bredere forståelse av det de har lest, samt strategier for tolking.

## Hva er motivasjon?

I den pedagogiske og læringspsykologiske forskningslitteraturen finnes det ulike tilnærminger til begrepet motivasjon. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i de mye siterte tilnærmingene til Albert Bandura (1997), Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2000). Disse tilnærmingene ble valgt fordi de vektlegger faktorer som er viktige for å utvikle og opprettholde elevers motivasjon for lesing. Tilnærmingene kan gi en forståelse for hvorfor og hvordan mennesker blir motivert, og på denne måten være en hjelp for meg når jeg skal undersøke i hvilken grad et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Morkels alfabet* kan bidra til å motivere elever på mellomtrinnet til lesing.

Bandura (1997, s. 3) mener at individets forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver er av stor betydning for individets motivasjon. Han skriver at motivasjon er et resultat av personenes *self-efficacy*, som på norsk kan oversettes med mestringsforventning. Mestringsforventning handler ikke om hvor flink individet generelt føler seg, men om det tror det vil lykkes med de oppgavene det står ovenfor (Bandura, 1997, s. 11). Forskning har vist at de som har høye mestringsforventninger gir høyere innsats, har et større engasjement og er mer utholdende når de møter utfordringer enn de som har lave mestringsforventninger (Bandura, 1997, s. 214–215). En persons mestringsforventning styrer også valg av aktiviteter. Vi velger oftere de aktivitetene vi mestrer, enn de vi ikke mestrer (Bandura, 1997, s. 21). Videre beskriver Bandura (1997, s. 79) fire kilder som kan påvirke en persons forventning om mestring: mestringsopplevelser, det å se andre lykkes, oppmuntring fra signifikante andre og fysiologiske reaksjoner. Mestringsopplevelser, altså tidligere erfaringer med mestring, er ifølge Bandura (1997, s. 80) den mest effektive kilden til forventning om mestring. Det er viktig at lærere i arbeidet med å motivere elever legger til rette for slike opplevelser.

Ifølge Ryan og Deci (2000) handler motivasjon om å være inspirert til å gjøre noe, engasjert og aktiv mot et mål. De skriver at motivasjon er et sammensatt fenomen, og at det derfor ikke bare handler om mengden motivasjon, men også forskjellige typer motivasjon. *Self-determination theory*, som på norsk kan oversettes med *selvbestemmelsesteorien*, er utviklet av Ryan og Deci (2000). Denne teorien skiller mellom flere typer motivasjoner basert på hva som gir utspring til handling. Ryan og Deci (2000) skiller mellom ”intrinsic” og ”extrinsic motivation”. På norsk kan dette oversettes med begrepene indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om å gjøre en aktivitet fordi den oppleves engasjerende og interessant, og er til glede for den det gjelder. Gleden ligger da i selve aktiviteten. Det er ikke ytre faktorer

som belønning eller ros som er kilden til motivasjonen. Indre motivasjon er ifølge Ryan og Deci (2000) en selvbestemt atferd og er et svært godt utgangspunkt for læring. Ytre motivasjon handler om å gjøre en aktivitet for å oppnå et bestemt mål, som for eksempel en belønning. Ryan og Deci (2000) skiller mellom to typer ytre motivasjon, kontrollert og autonom. Kontrollert ytre motivasjon handler om å ikke ha noe valg. Det handler om å føle seg tvunget til å utføre en bestemt aktivitet, mens autonom ytre motivasjon handler om å gjøre en aktivitet fordi aktiviteten i seg selv har en verdi. Som skrevet tidligere er indre motivasjon et godt utgangspunkt for læring, og derfor bør lærere prøve å utvikle og opprettholde den indre motivasjonen til elevene. I tillegg er det også viktig å få elevene til å se nytteverdien av det å jobbe med de ulike skolefagene. Dette er fordi det er lite tenkelig at alle kan bli interessert i og ha glede av alle skolefagene (E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2016, s. 68).

### *Lesemotivasjon*

Forskning har vist at høy lesemotivasjon er av stor betydning for utviklingen av elevenes leseferdigheter (Clark & Rumbold, 2006). Motivasjonen til elevene påvirker de valgene de tar, som for eksempel om de velger å lese en tekst eller ikke. Elever som er motivert for å lese blir ofte bedre til å lese enn de som ikke er det. Dette er fordi de ofte leser mer, noe som fører til at de forbedrer ordavkodingsferdigheten sine, utvikler et større ordforråd, får mer kunnskap og utvikler forståelsesstrategier. I arbeidet med å motivere elever til lesing bør lærere derfor prøve å fremme positive holdninger og skape en klasseromskontekst som oppfordrer til lesing (Bråten, 2008, s. 75–76). I det følgende vil jeg gå dypere inn på motivasjonsforskning som har betydning for elevers leseopplæring. Jeg vil blant annet presentere ulike områder lærere kan jobbe med i arbeidet med å motivere elever til lesing.

John Guthrie har i mange år vært opptatt av motivasjon som en viktig faktor i leseopplæringen. Han har sammen med flere kollegaer publisert en rekke bøker og artikler knyttet til emnet. Guthrie (2007) mener det er like viktig å arbeide med elevenes lesemotivasjon som å lære dem gode lesestrategier. Han understreker, i likhet med en rekke andre, at bruken av lesestrategier og leserens motivasjon gjensidig påvirker hverandre. Guthrie mfl. (2004) trekker frem indre motivasjon som den viktigste formen for motivasjon i elevenes leseopplæring. Elever som er indre motivert for å lese, leser fordi de har lyst, ikke fordi de vil oppnå en belønning. De opplever det å lese som noe de velger å gjøre selv, ikke noe som andre tvinger dem til. Slike lesere velger ikke bare å lese lette og underholdende

tekster, men også tekster som er mer krevende. Krevende tekster er ofte noe elever som ikke er indre motivert for å lese prøver å unngå. Forskning har vist at både indre og ytre motivasjon kan gi økt læringsutbytte, men man ønsker likevel at elevene skal bli indre motivert for å lese fordi indre motivasjon i større grad er knyttet til leselyst, forståelse og dybdelæring (Clark & Rumbold, 2006).

Guthrie (2007, s. 134) foreslår fem motivasjonsområder lærere kan jobbe med i arbeidet med å motivere elever til lesing: *mestringsmål, kontroll og valg, sosial interaksjon, mestringsforventning og interesse*. Innen hvert av de fem hovedområdene har han listet opp flere konkrete tiltak som har vist seg å være fungerende i arbeidet med å utvikle elevers lesemotivasjon. Alle tiltakene har vært gjenstand for vitenskapelige studier. Han trekker frem viktigheten av å gi elevene mål de har mulighet til å mestre, samt viktigheten av å støtte dem i arbeidet med å nå disse målene. Han trekker også frem viktigheten av det å la elevene få mulighet til å gjøre sine egne erfaringer, fokusere på meningsaspektet ved den aktuelle teksten og det å gjenta ting flere ganger dersom det skulle være behov for det. Guthrie (2007, s. 134) påpeker også at det er viktig å gi elevene valgmuligheter i læringsprosessen og la elevene arbeide med oppgaver som ikke har et gitt svar. Grunnen til at dette er viktig er fordi det kan føre til at elevene får et sterkere eierforhold til det de holder på med, og dermed gi dem en følelse av kontroll og mulighet til å foreta valg. Han understreker også at det er viktig å legge til rette for samarbeid og sosial interaksjon rundt innholdet i en tekst, samt velge tekster som kan oppleves interessant og spennende. For at elevene skal oppleve en tekst som interessant og spennende kan læreren for eksempel la elevene se sammenhenger mellom det de leser og virkeligheten, legge opp til refleksjon og undring, stille genuine spørsmål eller la eleven få uttrykke sine personlige følelser knyttet til teksten. Øistein Anmarkrud og Vigdis Refsahl (2018, s. 57) påpeker også at det er viktig å gi elevene relevante bakgrunnskunnskaper om temaet i teksten, fordi interesse og bakgrunnskunnskap henger tett sammen. Guthrie (2007, s. 134) påpeker videre at det er viktig at elevene opplever mestringsforventninger. For at elevene skal oppleve dette, må tekstene de leser være tilpasset hver enkelt elevs kompetanse. Tekster som er for enkle kan føre til redusert innsats, mens tekster som er for vanskelige kan virke uoverkommelig å mestre (Anmarkrud & Refsahl, 2018, s. 57). Det er også viktig at læreren sørger for at elevene har de ferdighetene og redskapene de trenger for å lese og forstå den teksten som skal leses (Bråten, 2008, s. 77). Hvis de ikke har det, kan det være vanskelig å oppleve mestring. I tillegg til disse tiltakene oppfordrer Guthrie (2007, s. 134) lærere til sette av litt tid til stillelesing hver dag. Han påpeker også at høytlesing kan brukes i arbeidet

med å motivere elever til lesing, både de yngste og de eldste. Videre skriver Guthrie (2007, s. 134) at det er opp til hver enkelt lærer og velge hvordan man skal arbeide med de ulike tiltakene. Enhver klasse og elevgruppe er ulik, og man må derfor arbeide med de områdene som passer i den enkelte klassen og elevgruppen.

Astrid Roe (2014), Ivar Bråten (2008), Øistein Anmarkrud og Vigdis Refsahl (2018) har også på ulike måter forsket og skrevet om lesemotivasjon. I likhet med Guthrie (2007) og mange andre, påpeker også de at motivasjon er viktig for å utvikle gode leseferdigheter. De mener at undervisning som er interessant, gir elevene mestringsopplevelser, mulighet til å ta valg og legger til rette for samarbeide kan fremme elevers indre motivasjon for lesing. Roe, Bråten, Anmarkrud og Refsahl bygger til dels forskningen sin på Guthries forskning og teori, og jeg velger derfor å ikke utdype deres forskning noe videre her. På bakgrunn av det jeg har lest av litteratur og forskning på området, har jeg valgt ut noen kjennetegn på indre lesemotivasjon. Kjennetegnene danner grunnlag for observasjonene kontaktlæreren og jeg skal gjøre i klassen.

<b>Kjennetegn på indre lesemotivasjon</b>	
Gjøre en innstas	Bandura, Bråten
Være konsentrert	Bråten
Vise glede	Ryan og Deci, Roe
Være engasjert	Bandura, Ryan og Deci, Guthrie
Være nysgjerrig	Guthrie, Bråten
Vise interesse	Ryan og Deci
Vise fasinasjon for innhold	Ryan og Deci
Være så oppslukt at de glemmer tid og sted	Bråten

### Novice- og expert-lesere

I tilnærmingen til å lese litteratur bruker Maria Nikolajeva (2014, s. 14–20) begrepene novice- og expert-lesere. En novice-leser kjennetegnes av flere elementer. Den kjennetegnes blant annet av å ha begrenset erfaring fra virkeligheten. Dette gjør at leseren kan ha problemer med å knytte virkelighet til fiksjon. Slike begrensninger kan ofte knyttes opp mot leserens alder, og vil bli bedre etter hvert som leseren blir eldre. En novice-leser kjennetegnes også av å ha møtt lite varierte fiksjonstekster, noe som gjør at leseren har begrenset med kunnskap som kan brukes til å kjenne igjen sjangre, intertekstuelle referanser og andre litterære kjennetegn. I

tillegg er et typisk trekk ved en novice-leser at han har en mindre utviklet oppmerksomhetsevne enn en expert-leser. Dette gjør at det kan være vanskelig for novice-leseren å holde oppmerksomheten oppe når han leser. Hukommelsen er også mindre utviklet hos novice-leseren, noe som påvirker muligheten til å bearbeide, lagre, innhente og koble lesing til noe han har opplevd tidligere. Empati, eller *theory of mind*, er også en evne som er mindre utviklet hos novice-leseren. Dette handler om å kunne forstå andres tanker uavhengig av sine egne. Dette er en ferdighet som er viktig å mestre når man skal være sammen med andre. Det å skille fakta fra fiksjon kan også være vanskelig for en novice-leser. Også de språklige ferdigheter er begrensede hos en slik leser. En novice-leser kan for eksempel ha problemer med å forstå metaforer, ironi og lignende. Til tross for disse manglende ferdighetene, kan en novice-leser likevel være engasjert i en tekst. Han har bare ikke mulighet til å møte teksten på samme måte som expert-leseren.

En expert-leser kjennetegnes av å beherske disse ferdighetene. Kort fortalt er en expert-leser en abstrakt, hypotetisk mottaker av en litterær tekst som har evne til å realisere tekstens fulle potensial. Begrepene novice- og expert-lesere er ikke knyttet til en bestemt aldersgruppe. Det er heller ikke slik at man enten er det ene eller det andre. Man kan også befinne seg på en skala mellom disse. Ved å lese ulike typer tekster utvikles og forbedres disse ferdighetene. Dette er noe som skjer gjennom hele livet (Nikolajeva, 2014, s. 14–20).

### Høytlesing

Astrid Roe (2014, s. 132–134), Åsmund Hennig (2010, s. 115) og Elise Seip Tønnessen (2007, s. 49–50) hevder at høytlesing kan virke motiverende på elevenes leselyst og ha positiv innvirkning på deres holdninger til lesing. Høytlesing gir elevene en felles leseopplevelse og er et godt utgangspunkt for samtaler om litteratur (Tønnessen, 2007, s. 49). Gjennom høytlesing er det ikke bare forfatterens ord som kommer til uttrykk, også leserens ord gjør dette. Dette er fordi leseren er med på gi teksten en ny dimensjon gjennom stemmebruk og vektlegging av ord og uttrykk (Roe, 2014, s. 133). Høytlesing gjør det mulig for lesere som strever å møte krevende tekster de vanligvis ikke makter rent leseteknisk, samt gir erfarne lesere mulighet til å gå i dialog med lesere som har andre erfaringer å møte teksten med enn de selv (Tønnessen, 2007, s. 49–50). I tillegg skaper høytlesing en følelse av fellesskap, noe som kan bidra til å løfte lesegledden for alle. Høytlesing kan fungere på alle klassetrinn, både på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole, så lenge læreren planlegger lesestunden godt. Den store utfordringen er å finne en bok som ingen kjenner fra før og som

appellerer til flest mulig elever. Den gode høytlesingsboka er en bok hele klassen har et forhold til, og den bør derfor ha karakterer både gutter og jenter kan identifisere seg med, fange interesse og være av høy kvalitet. Høytlesingen fungerer best dersom boka blir lest noenlunde sammenhengende. Den bør ifølge Tønnesen (2007, s. 50) være unnagjort på to til tre uker. For å få til dette skriver Tønnesen (2007, s. 50) at det kan være en ide å sette av litt tid til høytlesing hver dag. Dette er også for å sikre at alle kommer inn i handlingen og får mulighet til å utvikle et engasjert forhold til den. Undersøkelser har også vist at barn som ofte blir lest høyt for, lærer språklige strukturer og mer nyanserte måter å uttrykke seg på (Roe, 2014, s. 132). Ifølge Hennig (2010, s. 172) er det viktig at elevene får erfare litteratur på en forbilledlig måte. For at dette skal kunne skje, er det viktig at læreren bruker god tid på å forberede og planlegge høytlesingsstunden. Læreren bør for eksempel vite hvilke deler av teksten det er viktig å legge merke til, slik at han kan stoppe opp underveis og kommentere disse. Læreren bør også kunne lese flytende og godt, og gjerne også med innlevelse. Stemmebruken bør være god og variert, intonasjonen bør være riktig, artikuleringen tydelig, og lesehastigheten bør være tilpasset situasjonen (Roe, 2014, s. 134).

### Den litterære samtalen

Varierte arbeidsformer er viktig i litteraturarbeidet i skolen, og litterære samtaler blir av Laila Aase (2005), Åsmund Hennig (2012), Anne-Kari Skardhamar (2011) og flere andre trukket frem som sentrale og viktige i dette arbeidet. Hensikten med litterære samtaler er å snakke om tekster sammen med andre. Formålet er å undersøke tekstene med utgangspunkt i lesernes erfaringer. Klasserommet blir en arena hvor ulike leseerfaringer, forståelser og tolkninger møtes. Litterære samtaler kan også åpne opp for diskusjoner om aktuelle og kontroversielle temaer. Aase (2005, s. 106–107) mener at litterære samtaler har en avgjørende rolle i litteraturundervisningen. Det å lese og å samtale om litteratur kan øke elevenes literacykompetanse, gi elevene innblikk i andre menneskers tanker og erfaringer, øke elevenes evne til å sette seg inn i andres situasjoner og utvikle og utfordre elevenes forståelse av den leste teksten. Samtaler om litteratur kan også øke elevenes engasjement og motivasjon for lesing (Hennig, 2012, s. 33; Nielsen, 2020; Tveit, 2004, s. 72–73). Flere studier har vist at det å koble litteratur til egne erfaringer og sin egen livsverden, det å møte andres perspektiver og det å sette lesing inn i et sosialt fellesskap med andre lesere kan være motiverende (Hennig, 2012, s.41; Rødnes & Ludvigsen, 2009).



I klasserommet kan man finne mange ulike former for samtaler. De litterære samtaler skiller seg ut fra disse. Dette er fordi de til en viss grad er formelle, og skiller seg ut gjennom formål og iscenesetting (Aase, 2005, s. 107). Det er få elever som har erfaringer med slike samtaler i det daglige livet utenfor skolen. Når barn prater om bøker de har lest, pleier de som oftest kun å gjenfortelle handlingen eller gi en kort karakteristikkk av den leste boka. Elevene må derfor lære hvordan og hva man prater om i en litterære samtalen, samt regler for gjennomføring av den gjennom skolens praksis. Hennig (2012, s. 123) skriver at det i en god samtale er rom for å si det man mener, for å uttrykke seg prøvende og for å komme med kontroversielle standpunkter. Det er viktig at deltakerne i samtalen lytter med interesse, er åpne for andres perspektiver og respondere saklig på andres innspill. For å delta i en litterær samtale trenger elevene et sett med begreper og strategier. Ved at læreren gjennomgår ulike måter å tolke tekster på, vil elevene etter hvert få ulike erfaringer på området og gradvis bli mer kvalifisert til å lese og å samtale om tekster. De vil oppdage hva som er interessant å se etter i en tekst og hva man må gjøre for å finne rimelige svar (Aase, 2005, s. 108). Enhver undervisningssituasjon er ulik fra en annen. Det vil si at vilkårene for å få til de gode samtaler vil variere. Vilkaene er knyttet til selve teksten, til egenskapene og erfaringene til de som deltar i samtalen og til ytre forhold som kan påvirke elevgruppen (Aase, 2005, s. 109).

I litterære samtaler får læreren en annen rolle enn han har i den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Læreren blir en samtalepartner som må vekke elevenes nysgjerrighet, samle elevenes ytringer og drive samtalen videre basert på de ulike ytringene (Skardhamar, 2011, s. 73–75). Elevene har stort utfoldingsrom, men det er ikke uavgrenset. Det er teksten som i stor grad styrer hva det er rimelig å prate om (Aase, 2005, s. 111). For å aktivere elevene i størst mulig grad bør læreren stille elevene autentiske spørsmål. Autentiske spørsmål er spørsmål som er åpne, og som ikke har et gitt svar på forhånd. Slike spørsmål gjør samtalen mer interessant og kan oppleves som mindre skremmende fordi det ikke finnes et svar som er mer riktig enn et annet. I tillegg til å stille åpne spørsmål er det viktig at læreren anerkjenner elevenes innspill i dialogen. Det vil si at læreren bruker innholdet i svarene til elevene for å drive samtalen videre. Tilbakemeldinger som ”fint”, ”flott” og ”bra” er ikke godt nok, ifølge Olga Dysthe (1995, s. 57–59).

Som nevnt trekker både Aase (2005), Hennig (2012) og Skardhamar (2011) den litterære samtalen frem som en sentral og viktig arbeidsform i litteraturundervisningen i skolen. En litterær samtale kan gjennomføres på ulike måter. Aase (2005) er for en lærerstyrt litterær

samtale, mens Hennig (2012) er for en elevstyrt litterær samtale. Det vil si at Hennig (2012) mener at læreren ikke skal være en samtalepartner for elevene slik Aase (2005) og Skardhamar (2011) mener, men heller ha en litt mer passiv rolle. Hennig (2012) mener at elevene skal snakke sammen i mindre grupper og at målet er at læreren ikke skal ha en rolle i samtalen (Hennig, 2012, s. 149). Noe av bakgrunnen for dette er ifølge Hennig (2010, s. 173) at en elevstyrt litterær samtale er mer motiverende for elevene enn en lærerstyrt samtale. Flere elever har mulighet til å komme til ordet, og elevene får større ansvar og mer kontroll, noe som kan gi dem mestringsopplevelser. Likevel har jeg i tilknytning til mitt bildebokprosjekt valgt å gjennomføre en lærerstyrt litterær samtale. Dette er både på grunn av alderen til elevene og fordi bildeboka jeg har valgt er utfordrende, men også fordi elevene i klassen ikke har mye erfaring med slike samtaler fra tidligere av. Jeg vil likevel la elevene samtale to og to, før vi snakker sammen i fellesskap.

## Bildeboka

Det å lese bildebøker er noe svært mange barn har erfaring med fra tidlig alder. Mange yngre barn leser bildebøker nærmest daglig, både hjemme, i barnehagen og på skolen (Birkeland & Mjør, 2015, s. 69). Etter hvert går de fleste over til annen skjønnlitteratur. Mange vil derfor møte bildebøker med erfaringer og antakelser som tilsier at bildebøker kun er bøker for små barn. Tradisjonelt har bildebøker vært skrevet for yngre barn, men i nyere tid er det utgitt flere bildebøker som også egner seg svært godt for både eldre barn, ungdom og voksne (Bjorvand & Lillesvangstu, 2007, s. 107). Bildeboka som er brukt i dette prosjektet er et eksempel på en slik bok.

Det som skiller bildeboka fra annen litteratur er at bildeboka er en multimodal eller sammensatt tekstform. Det vil si at den kommuniserer gjennom flere modaliteter eller uttrykksformer (Birkeland & Mjør, 2015, s. 69). Dette forutsetter en leser med visuell tekstkompetanse, en leser som har evnen til å lese, forstå og tolke bilder (Ommundsen, 2018, s. 151). Denne kompetansen blir ekstra viktig når man skal lese utfordrende bildebøker som overlater til leseren å fylle de tomme rommene mellom verbaltekst og bilde (Ommundsen, 2018, s. 152). De ulike modalitetene i bildeboka er skrift og bilde. Modalitetene er gjensidig avhengig av hverandre. Det vil si at man trenger begge for å få frem helheten i historien (Ommundsen, 2018, s. 155). Modalitetene har hver sine styrker og svakheter, muligheter og begrensninger. Dette kaller Gunther Kress (2010) for modal *affordans*. Skriften egner seg til å

fortelle når handlingen i boka finner sted, mens bildene egner seg til å vise hvordan personer og steder ser ut (Ommundsen, 2018, s. 160). Bruken av ulike modaliteter gjør at bildeboka appellerer til flere sanser. Bildene gjør det for eksempel mulig å uttrykke stemninger og følelser som kan være vanskelig å uttrykke gjennom ord (Bjorvand, 2012, s. 69). Det er ulike måter å definere bildebøker på. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Åse Marie Ommundsen sin definisjon fra 2018. En bildebok er en bok med et eller flere bilder på hvert oppslag (dobbeltside), hvor både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen forteller en historie (Ommundsen, 2018, s. 151). I alle bildebøker er også paratekstene, som framsiden og baksiden, innsidepermen og tittelbladet en viktig del av helheten. Inndelingen i oppslag og forventninger knyttet til det å bla om, er også en viktig del av bildeboka (Birkeland & Mjør, 2015, s. 70).

Det å tolke en bildebok kan ses på som en hermeneutisk prosess. Det vil si at det vi ser på bildet blir påvirket av det vi leser eller hører, og det vi leser eller hører blir igjen påvirket av det vi ser på bildet. Enkeltdelene i teksten må tolkes og forstås i lys av helheten, og helheten må igjen tolkes og forstås i lys av delene. Vi beveger oss mellom det visuelle og verbale, og hele tiden mens vi leser utvides vår forståelseshorisont (Nikolajeva, 2000, s. 13).

Informasjonen vi får fra de ulike modalitetene påvirker hverandre. I tillegg er leserens kulturelle bakgrunn og tidligere leseerfaringer en viktig del av leseprosessen. Dersom barn ikke får mulighet til å bevege seg mellom del og helhet, får de heller ikke tilgang til den egentlige teksten i bildeboka (Bjorvand, 2012, s. 72).

Bildeboka er et medium som er godt egnet til tilpasset opplæring, fordi alle uansett alder og språklig bakgrunn kan bidra med noe. Både erfarne lesere og lesere som strever vil kunne finne noe meningsfylt i den. Bildeboka åpner spennende tolkningsrom for både store og små (Ommundsen, 2018, s. 151–152). Bildeboka gir også mulighet til å ta opp viktige og vanskelige temaer. I tillegg er den særlig egnet for litterære samtaler. Det å lese og samtale om bildebøker kan ifølge Ommundsen (2018, s. 167–168) styrke elevenes identitet, samt bidra til at de utvikler empati og forståelse for andres situasjon. I tillegg er bildeboka med på å oppøve leserens visuelle tekstkompetanse som ifølge den nye læreplanen anses som en viktig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

### *Ikonotekst*

Samspillet mellom verbaltekst og bilde kalles ikonotekst. Begrepet ikonotekst ble lansert av den svenske litteraturforskeren Kristin Hallberg i 1982. Hallberg definerer ikonotekst som noe mer enn summen av verbaltekst og bilde (Ommundsen, 2018, s. 156). Samspillet mellom verbaltekst og bilde skaper ofte tomme rom leseren selv må fylle ut med sine egne tanker og erfaringer (Hallberg, 1982, s. 165). Det å lese bildebøker handler om å lese ikonotekst, fordi det er i samspillet mellom verbaltekst og bilde man finner den egentlige teksten (Bjorvand, 2012, s. 71–72). Samspillet mellom verbaltekst og bilde er ulikt i forskjellige bildebøker. Bildebokforskere over hele verden har prøvd å dele inn samspillet i ulike undergrupper. Ommundsen (2018, s. 157) deler inn samspillet mellom ord og bilde i fem ulike typer, inspirert av Maria Nikolajeva og Carole Scotts (2000) bildeboktypologi. Den første typen er den symmetriske bildeboka. Her forteller ord og bilde det samme, og det oppstår redundans. Den andre typen er den utfyllende eller utdypende bildeboka. I denne typen fyller ord og bilde ut hverandres åpninger. Den tredje typen er den utvidende bildeboka. Her utvider ord og bilde hverandre og er gjensidig avhengig av hverandre. Den fjerde typen er den kontrapunktiske bildeboka. I denne typen utfordrer eller motsier ord og bilde hverandre. Den femte og siste typen er den sylleptiske bildeboka hvor ord og bilde forteller helt ulike historier. I de fleste bildebøker vil det alltid være en viss grad av symmetri mellom verbaltekst og bilde, men en av de fem nevnte typene vil likevel gjerne prege og dominere en bildebok. Man kan også ofte finne eksempler på flere av typene i en og samme bok. Det å ha kunnskap om de ulike typene kan være svært nyttig når man skal prøve å forstå hvordan bildebokas ikonotekst fungerer.

### *Paratekster*

Paratekster er alle de tekstene som ligger utenfor, før og etter selve fortellingen, som for eksempel bokas framside, bakside, innsideperm og tittelblad (Ommundsen, 2018, s. 158). Bokas format kan også utnyttes paratekstuelte fordi ulike format er knyttet til ulike former for innhold og kan dermed skape forventninger og fremme interesse hos en leser (Birkeland & Mjør, 2015, s. 71–73). Det har gjennom tiden utviklet seg noen formatkonvensjoner. For eksempel signaliserer det lille kvadratiske formatet en bok for de minste, mens det liggende og rektangulære gjerne blir brukt i bøker som omhandler reiser, forflytting og utvikling (Birkeland & Mjør, 2015, s. 71). Paratekstene er en viktig del av fortellingen i boka. De utgjør viktige tekstbånd, og bidrar til at man opplever boka som sammenhengende. Den viktigste oppgaven til paratekstene er å gi leseren informasjon om hva boka skal handle om, og å gjøre leseren interessert og nysgjerrig. Slik forhåndsinformasjon er viktig for at leseren skal kunne

etablere en forforståelse før han starter å lese boka. Birkeland og Mjør (2015, s. 71–73) hevder at det er i denne forforståelsen den viktigste motivasjonen for å lese ligger.

### *Virkemidler*

For å få frem tematikken i en bildebok kan illustratøren benytte seg av ulike typer virkemidler. Bildeutsnitt og perspektivering er eksempler på virkemidler som kan benyttes. Bildeutsnitt handler i utgangspunktet om avstanden til motivet og hvor tett på motivet leseren får komme. Illustratøren kan for eksempel lage et oversiktsbilde som gir oversikt over landskap og miljø, et totalbilde eller et halvtotalt bilde som gjør at kroppsspråk og mimikk blir tydelig. Illustratøren kan også velge å zoome inn mot karakteren og lage et nærbilde. Bildeutsnitt kan være med på å understreke følelser, forsterke spenning eller tilføre intensitet eller avstand til et motiv (Birkeland & Mjør, 2015, s. 77–78). Perspektivering er en annen måte å posisjonere leseren i forhold til det bildene viser. Normalperspektiv, som vil si at bildet er tatt i samme høyde som motivet, har vært det mest vanlige i bildebøker (Birkeland et al., 2000, s. 115). Andre perspektiv som kan benyttes er fugleperspektiv og froskeperspektiv. Fugleperspektiv er når vi ser en person ovenfra og ned, mens froskeperspektiv er når vi ser en person nedenfra og opp. Både fugleperspektiv og froskeperspektiv kan brukes for å tydeliggjøre ulike maktforhold (Ommundsen, 2018, s. 160). Verdiperspektivering er også et perspektiv vi kan finne i noen bildebøker. Dette handler om at illustratøren fremstiller personer og gjenstander som mindre eller større i forhold til det som anses som realistisk (Birkeland & Mjør, 2015, s. 77–78). Fargene som er brukt i de ulike bildene er også av betydning for bildebokas tematikk. Det er knyttet ulike meninger til ulike farger, og derfor kan fargebruk være en effektiv måte å få frem et budskap på (Rønning, 2019).

### *Intertekstuelle og intervisuelle referanser*

Begrepet intertekstualitet ble introdusert av Julia Kristeva i 1969. I begrepet ligger det en tanke om at alle tekster må ses i sammenheng med andre tekster. Ny litteratur skapes i en dialog med tidligere litteratur, og den nye litteraturen kan ses på som en videreføring av den allerede eksisterende dialogen. Tekster kan for eksempel relatere til hverandre ved at de gjentar kjente litterære mønstre, som for eksempel eventyrets hjem-borte-hjem struktur. De som har lest eventyr tidligere, vil sannsynligvis gjenkjenne denne strukturen i en tekst. Ifølge Nikolajeva (1996, s. 153–155) vil tekster som gjør det mulig for leseren å oppleve gjenkjennelse være enklere å forstå. Intertekstualitet i bildebøker fungerer på to nivåer, et visuelt og et verbalt. Det vil si at man kan finne intertekstuelle referanser både i bildebøkernes

verbaltekst og illustrasjoner (Nikolajeva, 2000, s. 265). I bildebøker av nyere dato finner man ofte intertekstuelle og/eller intervisuelle referanser. Det kan være referanser til andre tekster, som for eksempel eventyr, film og musikk, eller visuelle referanser til bildekunst, religion, kjente begivenheter og samfunnsinstitusjoner (Ommundsen, 2018, s. 160–161). I bildebøker for barn kan man også finne referanser som henvender seg direkte til voksenleseren. Dette er med på å gjøre boka interessant og aktuell også for den voksne (Nikolajeva, 2004, s. 241). Referansene legger ekstra mening til innholdet i teksten, og kan gjøre leseopplevelsen rikere. Noen referanser er lett å kjenne igjen, mens andre er mer skjult. Det vil si at det ikke er gitt at alle ser eller kjenner igjen de ulike referansene. Hvordan man forstår de forskjellige referansene vil også variere. De som gjenkjenner de ulike referansene vil få en dypere forståelse av fortellingen enn de som ikke gjør det, men det er dermed ikke sagt at det å lese en bok hvor man ikke kjenner igjen referanser er ”meningsløst” (Ommundsen, 2018, s. 160–161).

## Forskningsdesign og metode

Formålet med studien er å utforske problemstillingen: «I hvilken grad kan et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Morkels alfabet* bidra til å øke lesemotivasjon til elever på mellomtrinnet?». I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for studiens forskningsdesign, presentere valg av elevgruppe og forklare hvorfor jeg har valgt å lage et undervisningsopplegg knyttet til bildeboka *Morkels alfabet* (2015) av Stian Hole. Jeg vil også beskrive en slags pilotering jeg gjorde, samt undersøkelsen som er gjort i klasserommet. Etter dette vil jeg presentere datainnsamlingsmetodene. Videre vil ulike valg knyttet til utvelgelsen, bearbeidingen og analysen av data beskrives. Til slutt vil jeg drøfte spørsmål knyttet til studiens samlede troverdighet og presentere ulike tiltak som er gjort for å styrke studiens reliabilitet og validitet. I dette delkapittelet vil jeg også komme inn på min rolle som forsker. Ethiske hensyn som har vært av betydning i prosjektet vil også bli beskrevet.

### Casedesign

For å svare på problemstillingen min tenker jeg at et casedesign som kombinerer kvalitative og kvantitative datainnsamlingsmetoder vil være mest hensiktsmessig. Datamaterialet i forskningsstudier skal gi rikere beskrivelser, økt innsikt og forståelse, noe som ifølge Anne Birgitte Leseth og Silje Maria Tellmann (2014, s. 44) styrkes gjennom bruk av flere ulike innsamlingsmetoder. Ifølge Kjell Skogen (2012, s. 53) har casedesign blitt vanligere i pedagogisk forskning i løpet av de siste tiårene. Case som forskningsdesign handler om studiet av det spesifikke innenfor noen få enheter. Det handler om samle inn så mye informasjon som mulig om et avgrenset fenomen, for eksempel en skole eller en skoleklasse. Flere ulike datakilder kan benyttes, og felles for dem alle er at de er tids- og stedsavhengige (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 109–114). Konteksten er med andre ord helt sentral (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Casestudier gjennomføres vanligvis ved hjelp av kvalitative tilnæringer, men også kvantitative data og metoder kan bli brukt. Caseundersøkelser kan også gjennomføres ved å kombinere forskjellige metoder. Dette kan ifølge Robert K. Yin (2007, s. 125–128) være en god ide dersom man trenger å samle inn mye og detaljert data. Det finnes ingen fasit på hvordan casestudier skal gjennomføres, og forskeren har dermed stor frihet til å velge selv hvordan undersøkelsen skal gjøres. Det viktigste er å gi leseren en forståelse av tematikken som er utforsket (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 109–114). Som det kommer frem av teksten ovenfor gir et casedesign

meg som forsker stort spillerom. Dette, i tillegg til problemstillingen, er grunnen til at jeg valgte dette forskningsdesignet.

For å undersøke problemstillingen som ligger til grunn for studien tenker jeg å samle inn data fra skolekonteksten. Jeg tenker å gjennomføre en enkelcasestudie i klassen hvor jeg jobber som ressurs- og timelærer. Enkelcasestudier presenterer grundige forståelser av en enkelcase og gir meg som forsker mulighet til å gå i dybden på undersøkelsessituasjonen og analysen. Det gir meg som forsker mye og grundig informasjon som kan hjelpe meg med å svare på problemstillingen min (Leseth & Tellmann, 2014, s. 41–43). I tillegg gir en enkelcasestudie meg som ressurs- og timelærer i klassen kunnskap som er svært interessant i det videre arbeidet med klassen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Som jeg har skrevet tidligere, har jeg utformet et teoriforankret undervisningsopplegg som jeg skal gjennomføre i klassen. Dette undervisningsopplegget skal jeg gjennomføre selv, siden jeg er ressurs- og timelærer i klassen til vanlig. Jeg er bevisst på at måten jeg underviser på kan ha en innvirkning på hvordan elevene arbeider og opptrer, men siden de kjenner meg og er vant til at jeg underviser, tror jeg ikke det vil påvirke studien i altfor stor grad. For å få innsikt i elevenes opplevelser og erfaringer knyttet til bildebokprosjektet, skal jeg intervju noen av elevene i klassen, samle inn de sammensatte tekstene de skal lage og gjennomføre en spørreskjemaundersøkelse både før og etter undervisningen. I tillegg skal kontaktlæreren observere elevene mens jeg underviser. Hun skal se og beskrive elevenes kroppsspråk, slik at jeg kan få noen indikatorer på om de er engasjerte eller ikke, om de følger med, eller om de holder på med noe helt annet. Jeg kommer også selv til å skrive feltnotater underveis og i etterkant av undervisningen.

## Utvalg

Valg av informanter til studien ble gjort på bakgrunn av problemstillingen min. I utvelgelsesprosessen har jeg gjort avgrensinger i utvalget, både når det gjelder tid og sted, men også når det gjelder antall elever. Jeg ønsket å forske på en klasse på mellomtrinnet, og av praktiske hensyn valgte jeg å gjennomføre bildebokprosjektet på barneskolen hvor jeg jobber. Skolens rektor og inspektør gav meg tillatelse til dette. Datamaterialet ble samlet inn i en 6. klasse på denne skolen. Elevene var elleve eller tolv år da prosjektet ble gjennomført. I klassen er det 23 elever – 10 gutter og 13 jenter. Av denne elevgruppen var det 19 som deltok i prosjektet. Som skrevet tidligere er dette er en elevgruppe jeg har god kjennskap til fra før, siden jeg er ressurs- og timelærer i klassen til vanlig. I forkant av prosjektet snakket jeg med



elevene om hva som skulle skje og spurte om de ønsket å delta i prosjektet. Dette responderte de positivt på.

For å være sikker på at jeg fikk nok informanter til spørreskjemaundersøkelsen og intervjuene, ba jeg de som ønsket å delta om å rekke opp en hånd. Jeg fortalte elevene at det kun var meg og eventuelt veilederen min som skulle se og høre hva de svarte på spørreskjemaene og i intervjuet. Jeg fortalte også elevene at de ikke ville bli gjenkjent i masteroppgaven, og forklarte at det var frivillig å delta i prosjektet. Det fleste elevene ønsket å svare på spørreskjemaene og å bli intervjuet. Det kan tenkes at dette skyldes at de kjenner meg fra før og at de dermed føler seg trygge på meg og situasjonen, men det kan også skyldes at de ønsket å bli sett og hørt og å få si sin mening. I og med at ingen av de 19 elevene som skulle delta i undersøkelsen ønsket å reservere seg fra å bli intervjuet, stod jeg fritt til å gjøre et strategisk utvalg av hvilke elever jeg ønsket å intervjuet. Valget ble tatt på bakgrunn av kriterier jeg selv hadde laget. Et viktig kriterium var at elevene kunne fungere godt i en intervjusituasjon. Et annet kriterium var at jeg ønsket et variert utvalg av klassen. På bakgrunn av dette ble syv elever valgt ut – tre jenter og fire gutter. For å anonymisere elevene som lot seg bli intervjuet, har jeg valgt å ikke bruke elevenes egentlige navn i oppgaven. Elevene har fått de fiktive navnene Sindre, Aksel, Rikke, Jens, Kristian, Ida og Ingeborg. Prosjektet ble gjennomført i full klasse. Dette er fordi jeg ønsket at elevene skulle være i sine kjente omgivelser og opptre slik de pleier.

### Valg av bildebok

I løpet av min tid som lærerstudent har jeg blitt introdusert for flere av bildebøkene til Stian Hole. Jeg ble straks fasinert av de flotte og detaljrike illustrasjonene, det spennende samspillet mellom verbaltekst og bilde og de ulike tolkningsmulighetene som ligger i bøkene. Flere av bøkene tar opp aktuelle temaer og temaer som kan være vanskelig å prate om. Hole har blant annet skrevet om død og savn, ensomhet og vennskap, omsorgssvikt og det å grue seg til å begynne på skolen. Ved å tilgjengeliggjøre slike temaer tar Hole barnet på alvor og anerkjenner at også barndommen kan være vanskelig. Bøkene åpner opp for samtaler og egner seg godt til å ta opp viktige og vanskelige temaer.

Jeg fant tidlig ut at jeg ville bruke en av bildebøkene til Stian Hole i studien min. Valget falt på *Morkels alfabet* (2015), som er en bildebok om vennskap og savn, omsorgssvikt,

utenforskap og kanskje også den aller første forelskelsen. En av grunnene til at jeg liker boka og har latt valget falle på denne, er på bakgrunn av dens aktuelle og viktige tema. Jeg tror temaet i boka kan passe fint for elever på mellomtrinnet. I tillegg synes jeg boka er inspirerende og god å lese høyt. En annen grunn til at jeg valgte boka, er fordi den har et stort tolkningspotensial, og gir mening både for barn og for meg som erfaren leser. Det er også mye å undre seg over i boka, og det å undre seg kan ifølge Roe (2014, s. 139) være med på å vekke elevers interesse for lesing. En annen grunn til at jeg valgte boka, er fordi elevene i klassen ikke har lest denne tidligere. Det vil si at de ikke har gjort seg opp meninger i forkant, og responsen jeg får vil dermed være umiddelbar og upåvirket. I tillegg er dette en bok jeg ikke har sett blitt brukt i annet forskningsarbeid.

### Gjennomføring

I dette prosjektet har elevene gjennom undervisningen blitt kjent med bildeboka *Morkels alfabet* av Stian Hole. Undervisningsopplegget varte i 2 timer og 30 minutter, og inneholdt høytlesing, samarbeid, en litterær samtale, en individuell tegne- og skriveoppgave og en oppsummering. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hvordan dette har blitt gjennomført.

### Pilotering

En slags pilotering ble gjennomført da jeg tidligere i masterstudiet skrev en teoretisk oppgave om hvordan bildeboka *Annas himmel* (Hole, 2013) kan bidra til å øke elevers motivasjon for lesing på mellomtrinnet. Temaet for denne masteravhandlingen er omtrent det samme som temaet i denne teoretiske oppgaven. Hovedforskjellen er at jeg nå skal ut i klasserommet og undersøke om det jeg fant ut i oppgaven stemmer. Oppgaven bidro til at jeg fikk mye kunnskap på området, og gjorde meg dermed bedre forberedt til å gjennomføre bildebokprosjektet mitt. Gjennom oppgaven fant jeg ut at *Annas himmel* er en bildebok som kan gi både erfarne lesere og lesere som strever mestringsfølelse. Bildeboka har lite tekst på hvert oppslag og språket er enkelt. Dette gjør at boka ser overkommelig ut for elevene. Jeg fant også ut at de flotte og detaljrike illustrasjonene i boka kan bidra til at elevene opplever den som tiltalende, noe som er viktig for å fremme deres indre motivasjon for lesing. I tillegg fant jeg ut at den egner seg godt som høytlesingsbok på mellomtrinnet, og at det er viktig å legge til rette for sosial samhandling og samarbeid i arbeidet med å motivere elever til lesing. Funnene jeg gjorde i oppgaven er blitt brukt og tatt hensyn til da jeg utformet undervisningsopplegget i studien min og da jeg skulle velge hvilken bildebok jeg skulle

bruke. I forarbeidet av studien ble også *Morkels alfabet* lest høyt for en gutt som er tolv år. I tillegg til dette stilte jeg han noen av spørsmålene jeg hadde laget til elevene i klassen. Dette gjorde at jeg fikk erfare hvilke spørsmål som åpnet og hvilke spørsmål som lukket samtalen, og kunne dermed justere og endre dem etter dette.

### *Gjennomføring av prosjektet*

Undervisningsopplegget ble gjennomført tirsdag 3. november 2020 og foregikk over to økter. Hver økt var på 1 time og 15 minutter. Mellom de to øktene var det en spisepause på 20 minutter og et friminutt på 30 minutter. I forkant av undervisningen hadde vi en kort gjennomgang av hva en bildebok er. Jeg gjennomførte undervisningen selv, mens kontaktlæreren observerte elevene. Elevene svarte på det første spørreskjemaet onsdag 21. oktober 2020, mens det siste spørreskjemaet ble besvart idet undervisningsøktene var ferdig. Jeg leste gjennom spørreskjemaene umiddelbart etter at jeg kom hjem. I tillegg skrev jeg ned alt jeg husket fra undervisningen. Jeg tok også noen notater underveis. Onsdag 4. november og torsdag 5. november 2020 ble brukt til gjennomføring av intervju. Elevene ble valgt ut på bakgrunn av det de svarte på spørreskjemaene. Elevene ble intervjuet en og en. I intervjuene fungerte jeg som en ordstyrer. Jeg stilte elevene spørsmål fra intervjuguiden (se vedlegg), men deltok også i samtale med dem. Formålet med intervjuet var å få informasjon om hvordan elevene syntes det var å arbeide med *Morkels alfabet*. I forkant av undervisningen gav jeg kontaktlæreren et detaljert observasjonsskjema (se vedlegg) og forklarte hva hun skulle se etter. Etter undervisningen diskuterte vi det vi hadde sett og hørt. I det følgende vil jeg presentere undervisningsopplegget.

Jeg begynte undervisningen med å ønske elevene god dag og gjennomgå det vi skulle gjøre i de to neste øktene. For å prøve å vekke elevenes nysgjerrighet, startet vi med å utforske bildebokas omslag og innsideperm, først i læringspar, deretter felles. Etter dette leste jeg bildeboka høyt for elevene. Samtidig som jeg leste, lyttet de og leste bildene på skjerm. Da vi var ferdig med høytlesingen fikk elevene utdelt et oppslag hver som de skulle utforske sammen med læringspartneren sin. I tillegg til dette fikk de utdelt et ark som inneholdt noen spørsmål som de kunne ta utgangspunkt i når de skulle utforske oppslagene. Bakgrunnen for at hvert læringspar fikk utdelt et oppslag hver var at jeg ønsket at alle skulle delta i klassesamtalen i etterkant av arbeidet, og siden alle parene utforsket hvert sitt oppslag tenkte jeg at alle ville ha noe å komme med. I tillegg fikk de samarbeide med hverandre, noe som trekkes frem som viktig i arbeidet med å motivere elever til lesing (Guthrie, 2007, s. 134). For

mange tror jeg også det kan oppleves tryggere å dele noe dersom man har kommet frem til det sammen med andre og ikke alene. Mens elevene utforsket oppslagene gikk kontaktlæreren og jeg rundt i klasserommet. Da elevene var ferdig med å utforske oppslagene, snakket vi om dem i fellesskap. Etter en liten stund var det tid for spising og friminutt. Etter friminuttet fortsatte vi å snakke om oppslagene i boka. Vi snakket om verbalteksten og det elevene så på bildene. Videre snakket vi om oppslag elevene hadde lagt ekstra godt merke til og handlingen i boka. I tillegg til dette fikk elevene dele sine tanker knyttet til innholdet i boka og stille spørsmål. Vi snakket også om hva elevene likte og ikke likte ved den. Etter samtalen fikk elevene i oppgave å lage et oppslag hvor de skulle tegne og skrive hva Morkel gjør når han er borte og hvor han drar. Hva gjør han? Hvor drar han? Dette får vi ikke svar på i boka, så leseren må selv fylle ut dette tomme rommet i teksten, og dette er grunnen til at jeg valgte å gi elevene denne oppgave. Jeg ønsket at de skulle bruke fantasien sin til å fylle det tomme rommet. Da elevene var ferdig med oppgaven, delte flere av elevene tankene sine med resten av klassen. Etter dette rundet jeg av undervisningen, og vi snakket om hva elevene synes om bildeboka og om innholdet hadde noe å si til dem som går i 6. klasse. I tillegg snakket vi om hvordan det var å lese en bok på Smartboard. På slutten av undervisningen svarte elevene på det siste spørreskjemaet.

## **Datainnsamling**

Jeg har valgt å kombinere fire ulike datainnsamlingsmetoder; spørreskjema, observasjon, intervju og elevarbeid. Dette er fordi kombinasjon av flere ulike metoder kan åpne opp for forståelse og innsikt, gi et bredere svar på forskningsspørsmålet, øke generaliserbarheten til resultatene og styrke påliteligheten og gyldigheten til studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Kombinasjon av flere ulike metoder gir også et mer helhetlig bilde av det som utforskes. Dette er fordi de ulike metodene utnytter hverandres styrker og utfyller hverandres svakheter. Videre kan metodekombinasjon bidra til utvikling i selve forskningsprosjektet. I det følgende vil jeg utdype metodene jeg har valgt, samt gi en beskrivelse av gjennomføringen og utformingen av spørreskjemaet, observasjonsskjemaet, intervjuguiden og elevarbeidet.

### *Spørreskjemaundersøkelse som datainnsamlingsmetode*

En spørreskjemaundersøkelse er en metode som ofte blir brukt for å samle inn kvantitative data fra et utvalg personer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 129–139). Utgangspunktet for utformingen av undersøkelsen er oppgavens problemstilling. Det vil si at spørsmålene i

spørreskjemaet må formuleres på en slik måte at de kan gi svar på den. Spørsmålene må være relevante, entydig og skrevet i et klart og enkelt språk (Kleven & Hjordemal, 2018, s. 40). Et spørreskjema kan enten være strukturert (prekodet), det vil si at spørsmålene har oppgitte svaralternativer, eller det kan være åpent slik at respondentene selv må skrive ned svaret sitt. Det er også mulig å kombinere disse to typene i et og samme spørreskjema. Et slikt spørreskjema omtales gjerne som et semistrukturert spørreskjema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 129–139). I min undersøkelse har jeg valgt å benytte meg av det sistnevnte. Dette er fordi åpne spørsmål gir meg som forsker tilleggsinformasjon ut over de oppgitte svaralternativene, men fordi åpne spørsmål kan være vanskelig å generalisere, har jeg også valgt å ha noen prekodede spørsmål med i undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 263–264). Som jeg har skrevet tidligere laget jeg to spørreskjemaer elevene skulle svare på. Et de skulle svare på i forkant av undervisningen og et de skulle svare på i etterkant. Spørreskjemaene inneholdt elleve spørsmål hver, hvorav noen av spørsmålene hadde svaralternativer mens andre var åpne. I arbeidet med å tilpasse spørreskjemaene til elevene fant jeg ut at jeg ville ha smilefjes som svaralternativer til de prekodede spørsmålene. Grunnen til dette var at jeg ville at spørreskjemaene skulle se tiltalende ut for elevene, samtidig som at jeg ville at det skulle være enkelt for elevene å svare på dem. I arbeidet med å utforme spørreskjemaene laget jeg også to ulike layouter. Dette gjorde jeg fordi jeg ikke var helt sikker på hvilken layout som var best. Layoutene ble vist til veileder, før jeg bestemte meg for hvilken jeg ville ta i bruk. For å forsikre meg om at spørsmålene var forståelige og mulig å svare på, ble spørreskjemaene vist til og diskutert med en medstudent. Før elevene svarte på spørreskjemaene gikk jeg gjennom dem med elevene i klassen. Dette gjorde jeg fordi jeg ville gi elevene en mulighet til å stille spørsmål dersom noe var uklart. Spørreskjemaene som ble brukt i undersøkelsen ligger som vedlegg til denne oppgaven.

### *Observasjon som datainnsamlingsmetode*

Observasjon er en metode som ofte blir brukt for å samle inn kvalitative data fra en setting (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61–75). Metoden egner seg godt dersom man ønsker direkte tilgang til det man skal undersøke. Den gir oss mulighet til å se hvordan mennesker handler og samhandler, og hvordan mennesker forholder seg til sitt fysiske miljø (Dalland, 2012, s. 186). Når man observerer bruker man alle sansene; man ser, hører, føler, lukter, berører og smaker. Alle disse inntrykkene gjøres fra vårt eget ståsted og påvirker vår opplevelse og dermed vår observasjon. Dataene registreres ved at det blir gjort videoopptak eller ved at observatøren noterer det som skjer underveis eller i etterkant av observasjonen

(Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61–75). Jeg har valgt observasjon som supplerende metode i min studie fordi metoden gir meg mulighet til å undersøke elevenes motivasjon i undervisningssituasjonen. Motivasjon er et teoretisk begrep og derfor ikke direkte observerbart (Kleven & Hjordemal, 2018, s. 31–32). For å kunne observere dette har jeg derfor måtte bestemme meg for noen indikatorer som kan være tegn på indre lesemotivasjon. Tegnene er valgt ut på bakgrunn av det jeg har lest av forskning og teori på området, og danner grunnlaget for observasjonene både kontaktlæreren og jeg gjorde. Tegnene står listet opp i oppgavens teoridel, og er som følger: gjøre en innsats, være konsentrert, engasjert og nysgjerrig, vise glede, interesse og fasinasjon for innhold, samt være så oppslukt at man glemmer tid og sted.

I litteraturen kommer det frem at man skiller mellom strukturert og ustrukturert observasjon (Kleven & Hjordemal, 2018, s. 45–46). Med strukturert observasjon menes observasjon hvor det på forhånd er laget et skjema som bestemmer hva som skal observeres og registreres. Hensikten med et slikt skjema er at observatøren skal konsentrere seg om atferden som ifølge problemstillingen er viktig. I tillegg er et slikt skjema med på å sikre at observasjonsresultatene så langt som mulig blir like, uavhengig av hvem som gjennomfører observasjonen. Med ustrukturert observasjon menes derimot observasjon hvor det på forhånd ikke er klargjort i detalj hva som skal observeres. Det er heller ikke spesifisert hvilke regler som skal følges under observasjonen. Det vil si at observatøren underveis selv må ta stilling til hva som er interessant å fokusere på. I min studie har jeg valgt å benytte meg av strukturert observasjon. Dette er fordi jeg på forhånd hadde gjort meg opp en mening om hvilke elementer som skulle observeres. Jeg lagde et observasjonsskjema som både kontaktlæreren og jeg brukte når vi observerte elevene (se vedlegg). I forkant av observasjonen gikk jeg og kontaktlæreren gjennom observasjonsskjemaet sammen. Kontaktlæreren fikk også informasjon om at det er viktig å beskrive det man ser på en objektiv og nøytral måte. Kontaktlæreren satt bak i klasserommet da hun observerte, mens jeg skrev notater underveis og i etterkant av undervisningen. I tillegg til å være strukturert, var observasjonen som ble gjennomført åpen. Det vil si at elevene i klassen var informert om at de ble observert.

Raymond Gold (1958) har utviklet fire begreper som er sentrale å trekke frem i denne sammenheng. Begrepene beskriver ulike måter en observasjon kan gjennomføres på. Gold (1958) skiller mellom *deltakende observatør*, *fullstendig deltaker*, *observerende deltaker* og *fullstendig observatør*. I min studie tok jeg rollen som *fullstendig deltaker*. En *fullstendig*

*deltaker* blir en del av det miljøet som studeres, og deltar i den ordinære samhandlingen mellom aktørene. Kontaktlæreren tok derimot rollen som *deltakende observatør*. En *deltakende observatør* blir også en del av det miljøet som studeres, men tar en tydeligere rolle som observatør enn det en *fullstendig deltaker* gjør (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113–117). Line Christoffersen og Asbjørn Johannesen (2012, s. 61–75) skriver at det finnes både fordeler og ulemper med begge disse observatørrollene. En av fordelene er at de gir forskeren et nærbilde av situasjonen, mens en av ulempene er at forskeren påvirker miljøet som blir observert.

### *Intervju som datainnsamlingsmetode*

Det kvalitative forskningsintervjuet kan karakteriseres som en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale hvor hovedtemaet for samtalen er gitt av intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Metoden søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, samt å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. Målet med forskningsintervjuet er å utvikle kunnskap i samspill mellom intervjueren og den intervjuede knyttet til det fenomenet som undersøkes og studeres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20–22). Det kvalitative forskningsintervjuet kan på den ene siden være *strukturert*, det vil si tilrettelagt på forhånd, både temaet, spørsmålene og rekkefølgen er fastlagt, eller det kan være *ustrukturert* og *uformelt*, det vil si at spørsmålene er åpne rundt et på forhånd oppgitt tema. Et *ustrukturert* og *uformelt* intervju bærer mer preg av en samtale enn et *strukturert* intervjuet gjør. Dette er fordi spørsmålene og rekkefølgen i det *ustrukturerte* og *uformelle* intervjuet ikke er tilrettelagt på forhånd. Mellom disse to alternativene finner man det *semistrukturerte intervjuet*, som er et intervju som har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, men hvor spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 78–80). Jeg har i min studie valgt det sistnevnte. Dette er fordi jeg ønsket å ha mulighet til å kunne stille spørsmål med utgangspunkt i informantenes beskrivelser og forklaringer.

Intervjuguiden ble utarbeidet i forkant av intervjuene. Studiens overordnede problemstilling ble brutt ned til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Spørsmålene ble formulert på en kort og konsis måte. Intervjuguiden jeg utformet består av sytten spørsmål, og fokuserer på flere områder som er relatert til dette med lesemotivasjon og bildebøker (se vedlegg). Intensjonen med intervjuguiden var å få elevene til å reflektere over sitt eget engasjement for

lesing, samt bildeboka *Morkels alfabet*. Som jeg har skrevet tidligere gjennomførte jeg intervjuene i begynnelsen av november 2020. Jeg intervjuet syv elever – tre jenter og fire gutter. Elevene ble intervjuet en og en i en sittekrok utenfor klasserommet. Ved gjennomførelsen av intervjuene noterte jeg det som ble sagt. Grunnlaget for dette valget var at jeg tror flere elever ville la seg intervjuet når det ikke ble gjort lydopptak. I tillegg er det enklere å få godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Intervjuene ble renskrevet samme dag som de ble gjennomført. Videre analyserte jeg materialet og drøftet det i lys av teori.

### *Elevarbeid som datainnsamlingsmetode*

Ifølge Rudolph Arnheim (1996) er visuell tenkning viktigere for barn enn verbal tenkning. Med dette i tankene synes det for meg som at det å la elevene lage et oppslag hver hvor de kunne bruke fantasien sin til å fylle et tomrom i teksten kunne være en god ide. Tomrommet jeg ønsket at elevene skulle fylle var knyttet til Morkels forsvinning. Det å bruke elevarbeid som datainnsamlingsmetode er ikke vanlige innenfor casestudier. Likevel har jeg valgt å bruke elevenes sammensatte tekster som data i min studie. Ifølge Ingegerd Rydin (1996, s. 181) kan det være lurt å gjøre dette dersom man ønsker informasjon om hvilket forhold et barn har til et visuelt medium. Hver elev lagde hvert sitt oppslag, men fordi noen ikke fikk kommet skikkelig i gang med oppgaven og noen ikke ble ferdige, endte jeg kun opp med tolv sammensatte tekster. I det neste delkapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har bearbeidet og analysert de innsamlede dataene.

### Bearbeiding og utvalg av data til analyse

I analysen i denne studien står det hermeneutiske perspektivet sentralt. Hermeneutikk handler opprinnelig om å forstå og tolke tekst (Kleven & Hjordemal, 2018, s. 191). Likevel er flere av hovedmomentene i hermeneutikken sentrale i min analyse. Dette er fordi jeg gjennom mine tolkninger har forsøkt å finne et meningsinnhold som ligger dypere enn det man umiddelbart kan se. Et sentralt prinsipp i hermeneutikken er at det ikke finnes en sannhet. Det man ser kan tolkes på forskjellige måter og på ulike nivåer (Thagaard, 2009, s. 39). I analysen i denne studien er *Morkels alfabet*, spørreskjemaene, feltnotatene, intervjutranskripsjonene og de sammensatte tekstene grundig studert og brukt som grunnlag for analysearbeidet. Jeg har i stor grad vekslet mellom en helhetlig forståelse av dataene og en detaljert forståelse av detaljene som kommer frem i *Morkels alfabet*, spørreskjemaene, feltnotatene, intervjutranskripsjonene og de sammensatte tekstene. Denne måten å jobbe på kan ses på som



en hermeneutisk arbeidsmetode. Metoden vil gradvis gi meg økt kunnskap og forståelse omkring de innsamlede dataene, og etter hvert også økt bevissthet omkring studiens resultater. Resultatene blir til slutt sett på i en vitenskapelig sammenheng. Videre vil jeg gi en beskrivelse av analyseverktøyene jeg har valgt å ta i bruk, samt beskrive valg knyttet til utvelgelse av datamaterialet.

### *Bildebokanalyse*

Det å analysere en bildebok handler om å prøve å finne ut hvordan bildebokas ulike virkemidler fremstiller bokas tematikk (Ommundsen, 2018, s. 158). Når man skal analysere en bildebok, kan man bruke den samme fremgangsmetoden som man bruker i en litterær analyse, men man må legge til noen ekstra punkter. I en bildebokanalyse starter man ofte med å presentere bildebokas paratekster. Etter dette sier man gjerne noe om layout, teknikk og fargebruk, samt komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv. Videre er det gjerne vanlig å skrive noe om person- og miljøskildringer man har funnet, samt intertekstuelle og intervisuelle referanser. Til slutt er det vanlig å kommentere bokas tematikk. I min analyse har jeg valgt å ikke analysere hvert enkelt oppslag, men heller se på boka i sin helhet. Hvordan jeg har valgt å strukturere analysen av *Morkels alfabet*, vil bli presentert i presentasjon- og analysedelen.

### *Feltnotater*

Å skrive feltnotater handler om å forvandle en forbigående hendelse til en redegjørelse på papir (Fangen, 2010, s. 102–115). Feltnotater gjør det mulig å vurdere en hendelse igjen og igjen, noe som er av stor betydning for analysearbeidet. Det finnes mange ulike måter å skrive feltnotater på, og det er ikke gitt at det å skrive ned alt som skjer gir gode feltnotater. Ifølge Silverman (1993, s. 37) kan det resultere i at man glemmer at feltforskningen er teoriladet. I tillegg får man veldig mye materiale å analysere. For å unngå at vi skulle skrive ned alt vi observerte, valgte jeg at vi skulle fokusere på elevenes utsagn, deltakelse, reaksjoner og atferd i forbindelse med undervisningen tilknyttet *Morkels alfabet*. For at jeg skulle kunne vite hvem som sa og gjorde hva, gav jeg elevene ulike bokstaver i feltnotatene. Det samme gjorde kontaktlæreren. Dette var til stor hjelp da jeg skulle analysere dem. Feltnotatene ble i etterkant av undervisningen skrevet ut som tekst. Dette var det jeg som gjorde, men for å forsikre meg om at jeg hadde forstått kontaktlærerens notater på riktig måte, leste hun gjennom teksten i etterkant.

### *Transkribering*

Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen, fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204–210). Transkripsjoner gjør det enklere for forskeren å få oversikt over det innsamlede materialet og er i seg selv en begynnelse på analysearbeidet, men det er viktig å være bevisst på at informasjon som kroppsspråk, stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt i denne prosessen. Av den grunn kan man si at transkripsjoner er dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Ulike valg forskeren gjør påvirker hvordan intervjupersonens livsverden blir fremstilt, og om den blir fremstilt på en virkelighetsnær måte eller ikke. I denne studien var det innholdet i dialogen som var sentralt for meg, og jeg har derfor valgt å ha en mindre detaljert gjengivelse av intervjusamtalene i den skriftlige transkripsjonen. Dette er også fordi jeg ikke gjorde lydopptak, men skrev ned det intervjupersonene sa underveis i intervjuet. I praksis vil dette medføre at avsporinger, pauser, muntlige ordlyder, gjentakelser og direkte sitater uteblir. Jeg mener likevel at jeg har fått med meg essensen i det som ble sagt. Samme dag som intervjuene ble gjennomført ble svarene skrevet i fullstendige setninger. Intervjuene er transkribert slik jeg forstår dem.

### *Utvelgelse av datamateriale*

Da jeg var ferdig med bildebokprosjektet, hadde jeg 38 besvarte spørreskjemaer, 7 nedskrevne intervjuer, kontaktlærerens og mine feltnotater fra undervisningen og 12 sammensatte tekster. Siden datamaterialet mitt er omfattende, måtte jeg gjøre noen valg i forbindelse med dataene jeg ønsket å analysere og presentere. Valgene ble tatt på bakgrunn av kriterier jeg selv hadde laget. Det første kriteriet for utvelgelse av data var at dataene måtte være relevante for å svare på problemstillingen min. I etterkant av undersøkelsen så jeg at noen av spørsmålene på spørreskjemaene og noen av spørsmålene jeg stilte da jeg intervjuet elevene ikke var så relevante som jeg først hadde antatt. Det andre kriteriet for utvelgelse av data var at jeg ønsket å få frem et variert utvalg. Jeg ønsket å få frem mangfoldet i klassen, både når det gjaldt kjønn, meninger og leseferdigheter. Det tredje kriteriet for utvelgelse av data var at utsagnene elevene kom med måtte komme fra elevene selv, og ikke være en direkte gjentakelse av noe jeg hadde sagt da jeg modellerte tolkninger for dem.

### *Studiens troverdighet*

Den overordnede forpliktelsen for meg som forsker er sannhetssøken (Leseth & Tellmann, 2014, s. 188). Dette innebærer at resultatene i forskningen må være riktige og mulige å kjenne igjen. Jeg har derfor så detaljert og systematisk som mulig beskrevet det teoretiske grunnlaget

for prosjektet og gjennomføringen. Jeg har gjort rede for de valgene jeg har tatt, både når det kommer til metode, fremgangsmåte ved innsamling og analyse av data. På denne måten kan leseren ta stilling til om resultatene som legges frem er i tråd med det som står beskrevet. All forskning er på en eller annen måte likevel forbundet med usikkerhet, og derfor bør man alltid stille kritiske spørsmål til forskningsresultatene (Kleven et al., 2014, s. 9–10). ”Hvordan kan jeg som forsker ha påvirket de endelige resultatene?” og ”Hvilke begrensninger er knyttet til forskningen?” er spørsmål som er interessante i forhold til min studies *samlede troverdighet*. Spørsmålene er knyttet til begrepene *reliabilitet* og *validitet*. I dette delkapittelet vil jeg diskutere studien min i lys av disse begrepene.

Jeg har selv vært ansvarlig for de ulike delene i denne studien, både planleggingen og gjennomføringen av prosjektet samt analysen av datamaterialet. Det er derfor av betydning å trekke frem hvordan min rolle som forsker og de valgene jeg har tatt kan ha påvirket studiens samlede troverdighet.

### *Forskerrollen*

Som forsker er det viktig å være bevisst sin egen rolle i forskningen. Dette er fordi man som forsker på ulike måter kan påvirke datainnsamlingen og resultatene. Man har med seg en forforståelse, og den er med på å påvirke det man ser, hører, oppfatter og tolker, samt hvordan det innsamlede materialet blir analysert. Det vil altså som forsker være umulig å være helt objektiv (Postholm, 2010, s. 127–130). Siden jeg gjennomførte undervisningsopplegget selv, var det min forforståelse, erfaringsbakgrunn og kunnskap som var med på å prege og påvirke elevenes lesing av *Morkels alfabet*. Det er derfor mulig at dataene jeg samlet inn hadde sett annerledes ut dersom jeg hadde gjennomført bildebokprosjektet en annen dag, ved at jeg hadde lest boka på en annen måte eller ved at jeg hadde stilt andre spørsmål. Det er også mulig at dataene jeg samlet inn hadde sett annerledes ut dersom bildebokprosjektet hadde blitt gjennomført av en annen lærer. I forbindelse med min forskerrolle er det også nærliggende å nevne at jeg jobber som ressurs- og timelærer i klassen hvor jeg gjennomførte bildebokprosjektet. Dette gav meg en rekke fordeler, som for eksempel disponering av tid, fleksibilitet, samt frihet når det gjaldt planlegging og gjennomføring av prosjektet. Det at jeg kjenner elevene fra før, var også med på å påvirke utarbeidelsen av studiens forskningsdesign, samt hvilke elever som ble valgt ut til intervju. Det at jeg kjenner elevene fra før, gjorde det også enklere å tolke funnene. Jeg hadde antagelig ikke lagt merke til den forandringen som skjedde i gruppedynamikken hvis jeg ikke hadde kjent elevene fra før. Forskningen min har

til hensikt å beskrive verden *slik den er*, men man kan ikke utelukke at den relasjonen jeg allerede har til elevene har vært med på å påvirke denne fremstillingen.

### *Reliabilitet*

I all forskning er dataens pålitelighet et grunnleggende spørsmål. Denne påliteligheten betegnes på forskningsspråket som reliabilitet. Reliabilitet handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data. Det handler om hvilke data som benyttes, måten de blir samlet inn på og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Det handler også om dataens evne til å gi samme resultat uavhengig av tid og sted og hvem som samler dem inn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Vedeler, 2000, s. 138). Det er lite sannsynlig at undervisningsopplegget jeg gjennomførte, vil gi akkurat de samme resultatene i en annen klasse. Likevel vil jeg påstå at resultatene har reliabilitet og har overføringsverdi til andre klasserom. I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem for å styrke studiens reliabilitet.

Et mål for meg som forsker har vært å gjøre dataene i denne studien reliable. Jeg har derfor så detaljert og systematisk som mulig beskrevet det teoretiske grunnlaget for prosjektet og gjennomføringen, samt gjort rede for de valgene jeg har tatt, både når det kommer til metode, fremgangsmåte ved innsamling og analyse av data. May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018, s. 223–228) peker på at det å gjøre forskningsprosessen synlig på denne måten, kan være med på å styrke studiens reliabilitet. De påpeker også at reliabiliteten kan styrkes dersom man kombinerer flere ulike datainnsamlingsmetoder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). I min studie har jeg, som skrevet tidligere, kombinert fire ulike metoder; spørreskjema, observasjon, intervju og elevarbeid. Hver av de fire metodene har ulike elementer ved seg som kan svekke og styrke studiens reliabilitet. I det følgende vil jeg trekke frem noen eksempler.

Studier som benytter seg av intervju og spørreskjema som innsamlingsmetode kan miste reliabilitet hvis spørsmålene blir misforstått, er ledende, uklare eller doble (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Et grep jeg gjorde for å prøve å unngå misforståelser, var å gjennomgå spørreskjemaene med elevene på forhånd, samt være tilgjengelig for spørsmål under gjennomføringen. På denne måten fikk jeg mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser. Et annet grep jeg gjorde var å stille oppklaringsspørsmål under intervjuene. For å forsikre meg om at spørsmålene på spørreskjemaene og i intervjuene ikke var ledende,

uklare eller doble ble de vist til og diskutert med en medstudent, samt godkjent av veilederen min i forkant av undersøkelsen. I tillegg til dette utarbeidet jeg spørreskjemaene på en slik måte at noen av spørsmålene ble stilt flere ganger, men med noe ulik formulering. Dette gjorde jeg fordi jeg ville undersøke om elevene faktisk forstod spørsmålene som ble stilt, og at de ikke svarte vilkårlig på dem. En faktor som kan svekke studiens reliabilitet er at intervjuene ikke ble tatt opp på lyd, men skrevet ned underveis i intervjuet. Jeg skrev ned intervjupersonenes svar så raskt jeg kunne. Samme dag som intervjuene ble gjennomført ble svarene skrevet i fullstendige setninger, slik at jeg hadde mer å gå ut fra når jeg skulle analysere og tolke dataene. Fordi jeg ikke tok opp intervjuene på lyd, kan ikke dataene regnes som like detaljrike, men jeg mener likevel at jeg har fått med meg essensen i alle intervjuene. En annen faktor som kan svekke studiens reliabilitet er observasjonsdataene. Dette er fordi det ikke ble gjort videoopptak under observasjonen, men skrevet feltnotater. Problemet med slike notater er at de representerer en kraftig siling av informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 228). Det vil ikke være mulig for forskeren å registrere alt han ser. I tillegg kan det være at forskerne i datainnsamlingsøyeblikket ikke klarer å registrere det viktigste i situasjonen eller kun registrerer de data som passer med hans eller hennes verdensbilde (Dalland, 2012, s. 121). Det vil dermed være vanskelig for andre å gå inn og sjekke om konklusjonene som er gjort er riktige ut fra rådata (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 228). For å prøve å gjøre observasjonsdataene mer reliable, skrev både kontaktlæreren og jeg feltnotater. Siden vi var to som observerte, kunne vi være mer sikre på at vi fikk med oss det viktigste.

### *Validitet*

I samfunnsvitenskapene dreier validitet seg om forskningens gyldighet, det vil si hva slags konklusjoner en forsker har grunnlag for å trekke på bakgrunn av de data som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222–223). Forskningens gyldighet deles gjerne inn i indre og ytre validitet. Indre validitet dreier seg om to forhold; årsaksgyldighet og begrepsmessig gyldighet. Årsaksgyldighet går på det med å trekke slutninger om årsak og virkning, mens begrepsmessig gyldighet går på det med om man gjennom datainnsamlingen har målt det man sier eller tror at man måler. Ytre validitet, eller overførbarhet som det også betegnes som, relaterer seg derimot til i hvor stor grad man kan overføre funn fra en undersøkelse til andre kontekster som ikke er studert. Både indre og ytre validitet inngår sammen med reliabilitet som kriterier i en studies samlede troverdighet. Dersom forskeren tar hensyn til alle disse faktorene, kan studiens samlede troverdighet fremmes. Jeg har derfor gjort ulike tiltak for å prøve å sikre studiens validitet.

For det første har jeg kombinert flere ulike datainnsamlingsmetoder. Dette kan ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 236–237) styrke studiens validitet. De skriver at intensjonen med metodekombinasjon er å beskrive virkeligheten fra flere ulike vinkler, for slik å få et mer helhetlig bilde av en kompleks og sammensatt virkelighet. Forståelsen jeg har utviklet på bakgrunn av de enkelte metodene, har bidratt til at jeg har fått en helhetsforståelse for området jeg har studert. Det å kombinere flere ulike datainnsamlingsmetoder kan også være nyttig hvis man ønsker å undersøke om det forskningsdeltakerne sier er inkonsistent med det de gjør (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236–237). Dette opplevde jeg. To av elevene sa på slutten av undervisningsøkten at det å arbeide med *Morkels alfabet* ikke var gøy, men både kontaktlæreren og jeg observerte at disse to elevene var veldig engasjert og aktive under hele undervisningen.

For det andre har jeg prøvd å gi så detaljerte beskrivelser som mulig, både av settingen, deltakerne og hendelsene. Dette gjør at resultatene blir mer nyanserte og at studiens validitet øker (Maxwell, 2013, s. 125–126). Detaljerte beskrivelser gjør også at leseren kan ta stilling til om resultatene har overføringsverdi til andre situasjoner eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238–239). I denne studien har jeg gjennomført en dyptgående analyse av et enkelttilfelle. Funnene jeg gjorde kan derfor ikke direkte overføres til andre situasjoner, men ved at jeg har beskrevet forskningsprosessen detaljert, kan leseren kjenne seg igjen, tilpasse og overføre funnene fra forskningen til sin egen setting og situasjon. Jeg har i tillegg til dette sett på eksisterende forskning på feltet og satt denne i sammenheng med mine egne funn. Dette gir et bedre innblikk i den ytre validiteten. Små studier kan aldri påstå å ha stor overføringsverdi i seg selv, men når man ser tilsvarende funn fra mange små studier øker den ytre validiteten. Forskningsprosjektet ”Challenging Picturebooks in Education” (2021), Signy Ulstein Standals (2020) og Connie Brekkli (2016) har gjort tilsvarende funn som meg. Dette bidrar til å styrke studien min sin ytre validitet.

## Forskningsetikk

Som forsker er man underlagt en rekke forskningsetiske retningslinjer og prinsipper (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41–42). Disse er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), og pålegger forskere å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Kleven & Hjordemal, 2018, s.

28). Det vil si at man blant annet må verne om de utforskede personenes integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, samt beskytte mot skade og urimelige belastninger. De forskningsetiske retningslinjene og prinsippene har vært sentrale for meg gjennom hele forskningsprosessen, fra prosjektets begynnelse til det ferdige resultatet. Jeg har både hatt ansvar for de som deltar i prosjektet og for de som skal lese forskningen i etterkant (Leseth & Tellmann, 2014, s. 188–194). Det har vært mange hensyn å ta, spesielt siden jeg har forsket på barn.

Det var særlig tre områder jeg måtte ta hensyn til når det gjaldt deltakerne i dette prosjektet. Det første var informert samtykke. Det andre var konfidensialitet, og det tredje var bevissthet omkring eventuelle konsekvenser deltakelse i prosjektet kunne ha for elevene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104–107). Siden jeg i mitt forskningsprosjekt ville få tilgang til personopplysninger gjennom datainnsamlingen, meldte jeg prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Idet jeg fikk godkjenning av NSD, begynte jeg å forberede undervisningsopplegget og datainnsamlingen ute i klasserommet. Etter dette hadde jeg et møte med kontaktlæreren i klassen hvor jeg gjennomgikk prosjektets mål og gjennomføring. Vi snakket også om hvordan vi skulle presentere prosjektet for elevene og foreldrene. Det var viktig for meg at elevene skulle få informasjon om prosjektet som var tilpasset til deres alder. Jeg valgte derfor å gi elevene muntlig informasjon før jeg sendte ut et samtykkeskjema til de foresatte i klassen. Jeg snakket med elevene om hva en masteroppgave er og hva målet mitt var med oppgaven. Jeg snakket også om mulige fordeler og ulemper deltakelse i prosjektet kunne medføre. Jeg var tydelig på at det var valgfritt å svare på spørreskjemaene, valgfritt å la seg bli intervjuet og valgfritt å gi tillatelse til at jeg kunne bruke den sammensatte teksten i oppgaven min. Jeg forklarte også at alt ville bli anonymisert. Elevene hadde mange spørsmål, som jeg svarte på så godt jeg kunne. De fleste elevene gav uttrykk for at de hadde veldig lyst til å delta i prosjektet.

For å gi elevenes foresatte best mulig informasjon om prosjektet, skrev jeg og kontaktlæreren en kort e-post som vi sendte hjem dagen etter at samtykkeskjema ble sendt hjem. I e-posten stod det blant annet hva prosjektet gikk ut på, hva målet med prosjektet var og hva et eventuelt samtykke innebar. Det stod også at de kunne kontakte meg eller kontaktlæreren dersom de hadde noen spørsmål. Samtlige foresatte gav samtykke til at barnet deres kunne svare på spørreskjemaene og bli intervjuet om lesing av bildebok. Fire elever valgte likevel å reservere seg fra deltakelse. Disse elevene fulgte undervisningen i klassen på lik linje med de

som deltok, men de svarte ikke på spørreskjemaene, ble ikke plukket ut til intervju og den sammensatte teksten de laget ble ikke brukt i oppgaven min.

For å sikre elevenes anonymitet, har jeg behandlet den innsamlede informasjonen på en fortrolig måte. Gjenkjennelige personopplysninger er blitt aidentifisert og resultatene fra prosjektet er formidlet i en anonymisert form. Jeg har blant annet valgt å ikke bruke personnavn og stedsnavn i oppgaven. Intervjunotater, besvarte spørreskjemaer, de sammensatte tekstene og samtykkeskjemaene som inneholder navn og signatur, oppbevares trygt og blir makulert ved forskningsprosjektets slutt. Dette er de foresatte informert om.



## Presentasjon og analyse av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere data jeg har samlet inn til undersøkelsen min. Dataene vil bli analysert med utgangspunkt i problemstillingen min og den teorien som er presentert tidligere i oppgaven. Kriteriene som er lagt til grunn for utvelgelsen av data er presentert i forrige kapittel. Utdrag fra elevintervjuene vil bli gjengitt i analysen.

For å gjøre presentasjonen og analysen ryddig og oversiktlig, har jeg valgt å dele den inn i seks delkapitler. I det første delkapittelet vil jeg på bakgrunn av teori og egne tolkninger analysere bildeboka *Morkels alfabet* av Stian Hole (2015). I det andre delkapittelet vil jeg ta for meg observasjoner kontaktlæreren og jeg gjorde i forbindelse med undervisningsopplegget som ble gjennomført. Videre vil jeg kort presentere og analysere elevenes svar på spørreskjemaene, før jeg presenterer og analyserer funn jeg gjorde da jeg intervjuet elever i klassen. Etter dette vil noen av elevenes sammensatte tekster bli analysert. Helt til slutt vil funn fra undersøkelsen bli oppsummert. Siden datamaterialet er samlet inn i klassen hvor jeg jobber som ressurs- og timelærer, har jeg en dobbeltrolle som lærer og forsker. Dette er to roller som skal holdes atskilt fra hverandre. Likevel har jeg, i samråd med min veileder, valgt å benytte meg av noe av den kunnskapen jeg sitter på som lærer i klassen. Dette er fordi denne kunnskapen gjør funnene mine mer distinkte og enklere å tolke.

### En analyse av *Morkels alfabet*

I dette delkapittelet vil jeg analysere bildeboka *Morkels alfabet* (Hole, 2015). For å avgrense analysen, har jeg valgt å ikke analysere hvert enkelt oppslag, men heller se på boka i sin helhet. Først vil jeg presentere bildeboka. Deretter vil jeg se på bokas paratekster, layout, teknikk og fargebruk, og bokas komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv. Etter dette vil jeg presentere noen intertekstuelle og intervisuelle referanser og se på samspillet mellom verbaltekst og bilde. Til slutt vil jeg kommentere bokas tematikk. Jeg vil påpeke at analysen er et resultat av min lesning, og at den vil være påvirket av mine erfaringer og min forforståelse.

*Morkels alfabet* er en bildebok som er skrevet og illustrert av Stian Hole. Den ble utgitt av Cappelen Damm i 2015 og er skrevet på bokmål. Boka består av tjue oppslag, hvor alle bortsett fra ett, har både verbaltekst og bilde. I boka møter vi igjen Anna fra *Annas himmel* (Hole, 2013). En dag finner Anna lapper med ord på jorden. Lappene er et mysterium for

Anna, og hun lurte på hvem det er som har lagt dem der. En kveld ser hun en gutt komme gående sakte over jordet. Kan det være han? På vei til skolen neste morgen finner Anna en ny lapp. På lappen står det ”Morkel”. Morkel er en gutt, som nesten aldri er på skolen. Neste dag følger Anna sporene i snøen inn i skogen, og der finner hun Morkel i en liten trehytte. Anna og Morkel er etter dette mye sammen. De er begge opptatt av ord og bokstaver, og de utvikler et sterkt vennskap. En dag er Morkel plutselig borte. Anna leter etter han, og til slutt blir de gjenforent.

*Morkels alfabet* er innbunden og har et omslag som inneholder tittel, illustrasjoner og baksidetekst. Tittelen *Morkels alfabet* gir leseren informasjon om hvem hovedpersonen i boka er, samt informasjon om at ord og bokstaver er sentralt i handlingen. Tittelen er skrevet med hvite små bokstaver og plassert nederst på siden. I tillegg til tittelen står navnet til forfatteren på fremsiden. Navnet er skrevet med blå skjønnskrift og plassert øverst på siden. Bildet på omslagets fremside viser en gutt som skjuler seg bak klærne sine. Han har på seg en hvit/grå lue, en mørk blå genser og et blått skjerf som han har trukket godt over nesen. Det er kun øynene og litt av pannen til gutten som synes. Det ser ut som at gutten ønsker å gjemme seg, flykte fra noe eller noen, eller kanskje ikke ønsker å vise hvem han er. Den blå genseren og det blå skjerfet står i kontrast til den hvite bakgrunnen. På omslagets bakside er det bilde av en lønnefrukt, en stein som er formet som et hjerte og en fugl laget av tre, kvister, tau og fjær. Det kan tenkes at lønnefrukten symboliserer fuglevinger, og at fuglevingene og fuglen er et symbol på at Morkel ønsker å komme seg vekk. Videre kan det tenkes at hjertet er et symbol på Anna og Morkels vennskap. På omslagets bakside er det også bilde av en lapp hvor det står ”KOM”. ”KOM” trekker leseren inn i boka og vekker nysgjerrighet. Det kan tenkes at lappen viser til Annas ønske om at Morkel skal komme tilbake. Beskjeden på lappen er identisk med den beskjeden Anna har skrevet i snøen som man ser på oppslag femten (figur 5).

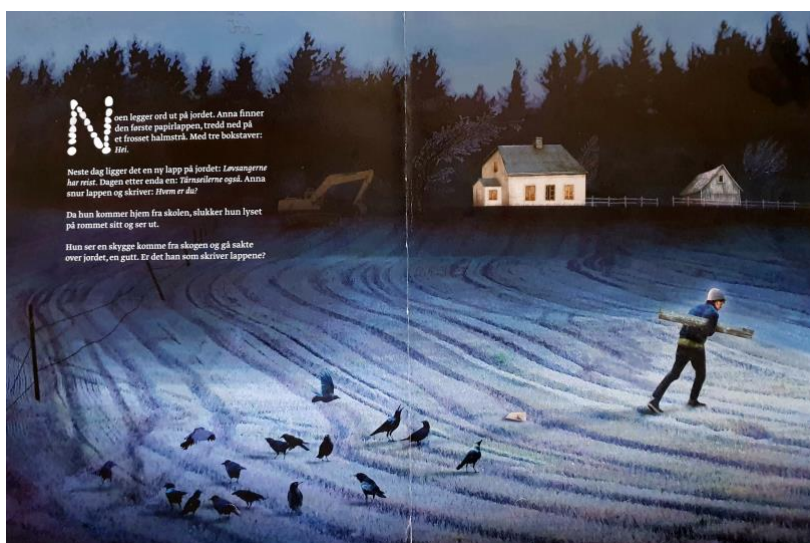
Bakgrunnsfargen til boka er hvit/grå og motivet på omslagets bakside er lønneblader, kvister og gress. Baksideteksten er plassert omtrent midt på siden og forteller oss hva boka handler om. Baksideteksten gir stort rom for tolkning, så det er opp til leseren selv å tyde hva den handler om. Etter fremsiden følger innsidepermen. Innsidepermen setter stemningen og forbereder leseren på det boka skal handle om (Ommundsen, 2018, s. 159). På den fremre innsidepermen er det bilde av en skog. Det er vinter, det snør og ei kråke flyr over himmelen. Det er kun fargene hvit, gul, svart og grå som er brukt. På den bakre innsidepermen er det også bilde av en skog, men her er det blitt vår/sommer. Bildet er fullt av farger og fugler i ulike varianter og fasonger. Nikolajeva (2000) skriver at den fremre og bakre innsidepermen

ofte er identiske, men at de av og til er ulike for å belyse viktige forandringer som har skjedd. En mulig tolking av innsidepermene i *Morkels alfabet* er at vinteren er et symbol på at Morkel ikke har det bra, mens våren symboliserer at han har fått det bedre. Avslutningen symboliserer altså en annen stemning enn det starten av boka gjør. Etter den fremre innsidepermen følger tittelbladet. Tittelbladet inneholder ulike opplysninger som tittel på boka, navn på forfatter og forlag, samt utgivelsesdato. I tillegg inneholder det ulike illustrasjoner, blant annet papirlapper, lønnefrukter, et hjerte og fugler. Dette er gjennomgangsmotiver i boka. Bokas paratekster er med på å gi informasjon om hva bokas tematikk er, og kan brukes til å vekke leserens interesse og nysgjerrighet (Ommundsen, 2018, s. 166).



Figur 1. Omslag. Copyright: Stian Hole (2015) *Morkels alfabet*. Cappelen Damm

*Morkels alfabet* er illustrert med kollasjer laget ved hjelp av Photoshop. Kollasjene er satt sammen på en slik måte at klippekantene ikke synes. Realistiske elementer er satt inn i fantastiske omgivelser. Dette gjør at bildene i boka ser levende ut. Man kan se på bildene i timevis, og man vil hele tiden finne noe nytt. Bildene fyller på de fleste oppslagene hele boksiden, med unntak av et par oppslag som er delt i to, med ord og bilde på hver sin side. Verbalteksten står skrevet på venstresiden, med unntak av på oppslag fem og elleve der den står skrevet på høyresiden. Det er relativt lite verbaltekst på hvert oppslag, og språket er enkelt. På hver side begynner verbalteksten med en stor utheva bokstav i ulike farger, fasonger og mønstre. Den store utheva bokstaven har en estetisk effekt og det kan tenkes at



Figur 2. Oppslag 1. Copyright: Stian Hole (2015) *Morkels alfabet*. Cappelen Damm

det er et vink til den tidlige barnelitteraturen, da dette var et vanlig grep. Hole har brukt lyse og mørke farger gjennomgående i boka for å få frem ulike stemninger og kontraster. Mørke og kalde farger er brukt for å få frem det dystre og mystiske, mens lyse og varme farger er brukt for å få frem glede og spenning. På det første oppslaget (figur 2) har Hole brukt mørke farger, mens han på det siste oppslaget (figur 3) har brukt lyse farger.

Avslutningen signaliserer som skrevet tidligere, en lysere stemning enn det starten av boka gjør. Rødt er en av fargene Hole har brukt gjennomgående i boka, men han har kun brukt fargen på enkelte elementer, som blant annet



Figur 3. Oppslag 20. Copyright: Stian Hole (2015) *Morkels alfabet*. Cappelen Damm

Annas lue og Morkels sovepose. De røde elementene blir veldig synlige, og står i kontrast til resten av fargepaletten. Det kan tenkes at rødfargen i denne sammenheng kan være et symbol på glede og vennskap. Blå er også en farge som er brukt, og i denne sammenheng kan det tenkes at blåfargen kan være et uttrykk for sorg, ensomhet og ro. Som skrevet tidligere er det knyttet ulike meninger til ulike farger, og derfor er fargebruk en effektiv måte å få frem et budskap på (Rønning, 2019).

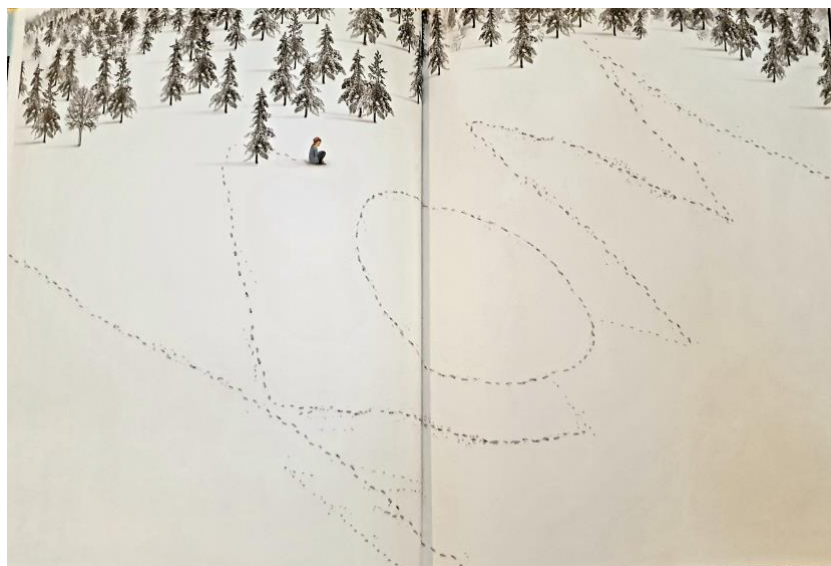
Bildebokoppslagene er komponert på en slik måte at de fremhever karakterene Anna og Morkel samt de stedene, hendelsene og følelsene vi leser om i verbalteksten. I boka er det noen oversiktsbilder og noen nærbilder. Oversiktsbildene gir oss informasjon om hvordan omgivelsene ser ut,



Figur 4. Oppslag 9. Copyright: Stian Hole (2015) *Morkels alfabet*. Cappelen Damm

mens nærbildene i større grad viser oss mimikken til Anna og Morkel. Nærbildene får også frem elementer som er veldig sentrale i tolkningen av boka. Bildet på oppslag en (figur 2), er et godt eksempel på et oversiktsbilde. På bildet kan man se Morkel komme fra skogen og gå sakte over jordet. Man kan også se huset hvor Anna bor. Bildet gir oss altså informasjon om hvor handlingen i boka foregår. Bildet på oppslag ni (figur 4), er derimot et godt eksempel på et nærbilde. På bildet kan man se

Anna og Morkel ligge i trehytta. Både ansiktsuttrykkene til Anna og Morkel og noen av de tingene Morkel har i hytta si, vises tydelig. I bildeboka har Hole brukt ulike perspektiv. Flertallet av bildene er i normalperspektiv, men man finner også noen bilder i fugleperspektiv og noen i froskeperspektiv. Gjennom bruk av fugleperspektiv forsterker Hole



Figur 5. Oppslag 15. Copyright: Stian Hole (2015) *Morkels alfabet*. Cappelen Damm

Morkels ønske om å fly av gårde. Når Anna møter Morkel for første gang blir vi vitne til dette fra et fugleperspektiv, og når Anna leter etter Morkel skriver hun ”KOM” i snøen ved hjelp av sine egne fotspor. Denne beskjeden er bare tilgjengelig for tyding fra himmelen.

Gjenforeningen til Anna og Morkel er også i fugleperspektiv. Vi kan, sammen med andre fugler, se Anna og Morkel ovenfra og ned. Gjennom bruk av froskeperspektiv fremhever Hole ulike motiv. På oppslag tretten (figur 11) er froskeperspektivet med på å fremheve treet, lappene, spikrene og den ødelagte taustigen. Måten disse motivene er fremstilt på bidrar til å få frem Annas sorg. Bildet utvider vår forståelse av hvordan Anna har det.

I *Morkels alfabet* kan man finne en rekke intertekstuelle og intervisuelle referanser. Noen lesere vil kunne kjenne igjen referansene, mens andre ikke vil kunne det. De som kjenner de igjen, kan bruke sin egen kunnskap og sine egne erfaringer til å reflektere over hvilken funksjon og mening de har. Referansene kan kanskje også bidra med en tolkningsnøkkel i arbeidet med å forstå fortellingen. I *Morkels alfabet* kan man blant annet finne intertekstuelle referanser til eventyrene *Rødhette og ulven* (1959) og *Hans og Grete* (1983) slik de er nedskrevet av brødrene Grimm. I boka har Anna på seg en rød lue. Denne lua har hun på seg gjennomgående i nesten hele boka. Lua kan gi assosiasjoner til Rødhette sin røde hette i

fortellingen om *Rødhette og ulven* (1959) for de som kjenner til den.

Bildet på oppslag sytten (figur 6) viser Anna som legger lapper og steiner ut på jorden, i håp om at Morkel skal finne veien tilbake. Dette gir assosiasjoner til

brødsmulene Hans legger ut for å huske veien hjem

igjen i fortellingen om *Hans og Grete* (1983). I boka kan man også finne en referanse til Robin Hood, den legendariske skikkelsen fra England som stjal fra de rike for å hjelpe de fattige. På oppslag to (figur 10), kan man se en liten gutt med pil og bue i skogkanten. Dette gir assosiasjoner til historien og filmen om *Robin Hood*. I boka kan man også finne intervisuelle referanser til noen av Holes tidligere verker, blant annet *Annas himmel* (2013), *Garmanns gate* (2008) og *Garmanns hemmelighet* (2010). Nikolajeva (2000, s. 268) skriver at forfattere som viser til egne tekster, gir leseren en mulighet til å oppleve en indre

sammenheng gjennom et helt forfatterskap. Bildet på oppslag tre (figur 9) i *Morkels alfabet* kan gi assosiasjoner til flere av oppslagene i *Annas himmel* fordi de er illustrert på samme måte.

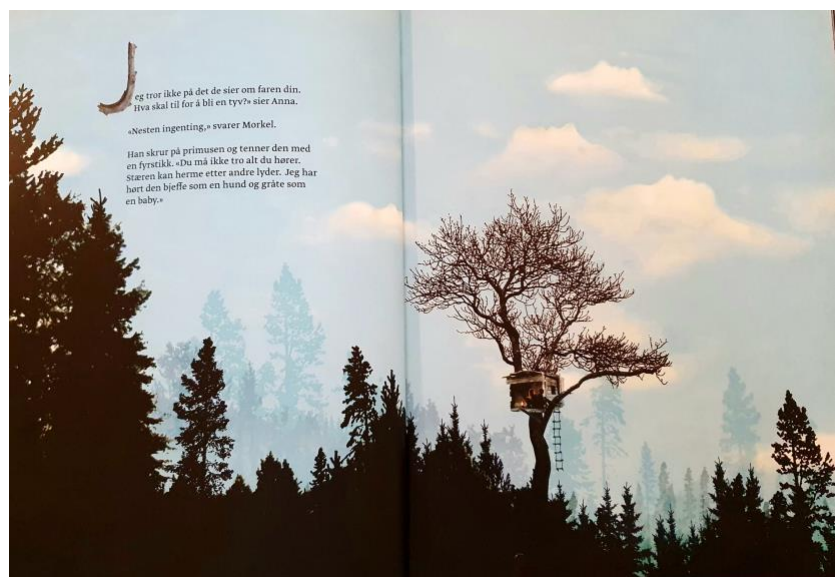
Det er mange elementer på bildet, med ulik betydning, som svever og flyter rundt om hverandre. På oppslaget kan man blant annet se en kanin.

Denne kaninen er også til stede i *Annas himmel*, og kan derfor gi

de som har lest boka assosiasjoner til den. Kaninen er en referanse til *Alice i Eventyrland* (Carroll, 1979). Anna blir lokket av kaninen inn i en annen virkelighet, noe som hjelper henne



Figur 6. Oppslag 17. Copyright: Stian Hole (2015) *Morkels alfabet*. Cappelen Damm



Figur 7. Oppslag 10. Copyright: Stian Hole (2015) *Morkels alfabet*. Cappelen Damm

med å forson seg med morens død. Spikrene man ser på oppslag fem (figur 8), ni (figur 4) og tretten (figur 11) i *Morkels alfabet* kan gi assosiasjoner til den fremre innsidepermen i *Annas himmel* hvor det regner spikere. På oppslag ti (figur 7) i *Morkels alfabet* kan man se skyer formet som et kvinneansikt. De som har lest *Annas himmel* vet at moren til Anna er død. Dette står ikke skrevet i verbalteksten, men blir fortalt gjennom bildene. Man kan blant annet se et kvinneansikt i himmelen, og derfor gir skyene formet som et kvinneansikt assosiasjoner til bildeboka *Annas himmel*. Bildet av snømannen som står på hodet på oppslag tolv, kan kanskje være en hilsen til Anna. I *Annas himmel* viste hun oss jo gleden og verdien av å snu opp-ned, eller å se tilværelsen fra ulike vinkler, noe som kalles mundus inversus. I *Garmanns gate* er det flere steder bilder av lønnefrukter og kråker. De som har lest denne boka kan få assosiasjoner til den når de ser kråkene og lønnefruktene i *Morkels alfabet*. Mye av historien om Anna og Morkel foregår i skogen. Årstidenes skiftninger og skogens lyder og lukter, lys og skygger er et bra sted om man vil gjemme seg. Dette kan gi assosiasjoner til *Garmanns hemmelighet* hvor skogen er Garmann og Johannes hemmelige sted.

*Morkels alfabet* er en utvidende bildebok. Det vil si at verbalteksten og bildene utvider hverandre og er gjensidig avhengig av hverandre. Bildene sier mer enn verbalteksten, og dette utfordrer leseren til å tenke videre.

Oppslag fem (figur 8), som er oppslaget hvor Anna finner Morkel, er et godt eksempel på et utvidende samspill mellom verbaltekst og



Figur 8. Oppslag 5. Copyright: Stian Hole (2015) *Morkels alfabet*. Cappelen Damm

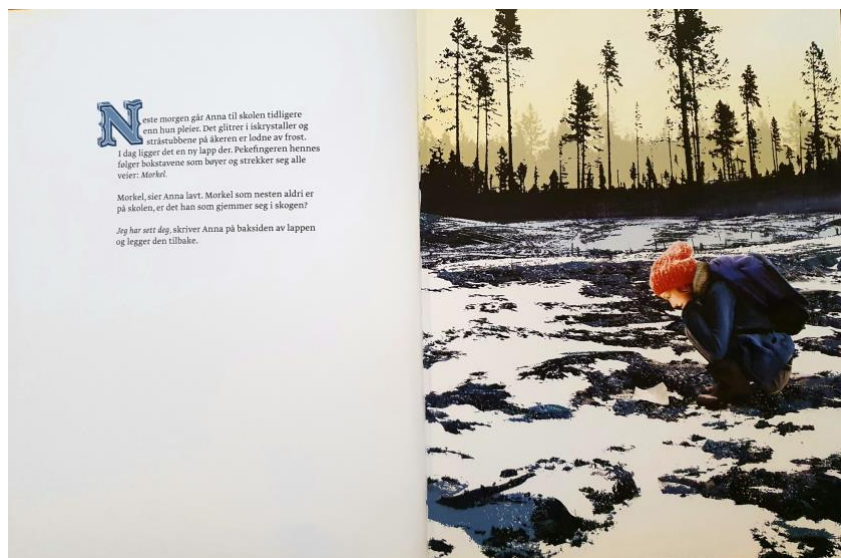
bilde. I verbalteksten får vi vite at trehytta i skogen er Morkels hytte og gjemmeded, og på bildet ser vi en gutt sitte i en trehytte. I trehytta er det en rekke ting, blant annet en primus, en sovepose, en skål med suppe, en notatbok og et atlas. Disse forteller oss noe om Morkel som person. De utvider vår forståelse av han. Soveposen antyder at Morkel sover ute, men hvorfor gjør han det? Har han rømt hjemmefra, eller kan det være en annen grunn? Dette får vi ikke svar på, så her må leseren selv bruke sin egen fantasi til å fylle tekstens åpninger. I notatboka

er det bilde av en fugl. Dette kan være for å vise hvor lidenskapelig interessert Morkel er i fugler, men det kan også være et bilde på skjørhet, at Morkel ønsker å fly av gårde eller reise langt vekk. Denne tanken underbygges også av Morkels atlas som ligger i hytta. På oppslag tre (figur 9), som viser Anna som



Figur 9. Oppslag 3. Copyright: Stian Hole (2015) *Morkels alfabet*. Cappelen Damm

drømmer, er det også et utvidende samspill mellom verbaltekst og bilde. I verbalteksten får vi vite at Anna drømmer, og på bildet kan man se det hun drømmer om. Leseren må bruke sine egne erfaringer og sin egen fantasi til å tolke de ulike elementene i Annas drøm. Midt på oppslaget er det bilde av en møll. Møllen kan være et symbol på det å gjemme seg for seg selv, og kanskje er det akkurat det Morkel gjør?



Figur 10. Oppslag 2. Copyright: Stian Hole (2015) *Morkels alfabet*. Cappelen Damm

Bøffelen/moskusfeet til høyre i bildet kan være et symbol på det å ta det med

ro og det å finne stillheten i sitt indre for ettertenksomhet. Selv om *Morkels alfabet* er en bildebok med et utvidende samspill mellom verbaltekst og bilde, finner man også noen oppslag i boka hvor verbaltekst og bilde omtrent forteller det samme. Oppslag to (figur 10), som viser Anna som leser en lapp fra Morkel, er et godt eksempel på dette. Verbalteksten og bildet understøtter hverandres betydning. I verbalteksten står det: ”Det glitrer i iskrystaller og stråstubbene på åkeren er lodne av frost. I dag ligger det en ny lapp der.”. Dette understøttes av bildet som viser Anna lese en lapp på et jordet som er hvitt av frost. Videre i verbalteksten står det: ”Morkel, sier Anna lavt. Morkel som nesten aldri er på skolen, er det han som



gjemmer seg i skogen?”.

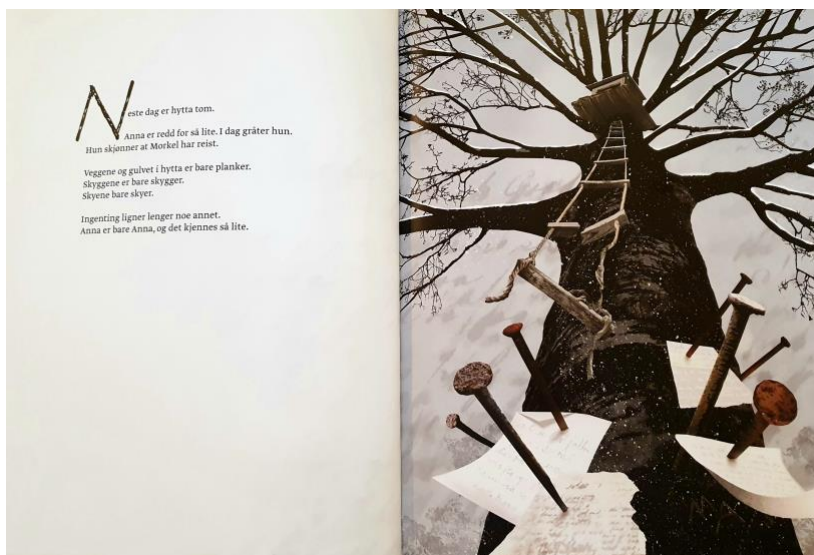
Dette understøttes av at man i skogkanten kan skimte en gutt i det fjerne.

Mye av det som kommer frem av verbalteksten i dette oppslaget, er også det man ser på bildet, men hvorfor Morkel aldri er på skolen får man ikke vite.

Her må leseren selv fylle igjen tomrommene i

teksten med sine egne tanker og erfaringer. På oppslag tretten (figur 11), som er oppslaget hvor Anna har oppdaget at Morkel har forsvunnet fra trehytta, understøtter også tekst og bilde hverandres betydning. I verbalteksten står det: ”Neste dag er hytta tom.” Dette understøttes av bildet som viser en tom trehytte. Videre står det at Anna gråter fordi Morkel har reist. Vår forståelse av hvordan Anna har det utvides av fargene og illustrasjonene på bildet. Spikrene og den ødelagte taustigen står det ingenting om i verbalteksten. De kan være et symbol på det triste og vanskelige. I verbalteksten står det videre: ”Skyggene er bare skygger. Skyene er bare skyer. Ingenting ligner lenger noe annet.”. På bildet kan man se utydelig skrift i skyene bak treet. Her utfordres vi av den utydelige skriften fordi verbalteksten sier noe annet enn det bildet viser. Dette er et eksempel på et kontrapunktisk forhold mellom ord og bilde. Ordene sier at skyggene bare er skygger og skyene bare er skyer, men bildet viser at skyggene og skyene er skrift. Fordi samspillet mellom verbaltekst og bilde er både utvidende og noen ganger kontrapunktisk, er *Morkels alfabet* en kognitivt utfordrende bildebok som krever en aktiv leser med visuell tekstkompetanse. Leseren må selv fylle ut tomme rom og åpninger med sine egne erfaringer og sin egen fantasi. Boka er derfor med på å danne leseren sin visuelle tekstkompetanse (Ommundsen, 2018, s. 163).

*Morkels alfabet* er en historie om vennskap og savn, omsorgssvikt, utenforskap, den gode følelsen av å bli sett og kanskje også den aller første forelskelsen. Det er flere tolkningsmuligheter av tematikken i boka, og barn og voksne med forskjellige erfaringer vil kanskje tolke den ulikt. Ved å lese boka flere ganger, blir man som leser oppmerksom på flere og flere detaljer som også påvirker hvordan man tolker boka. Disse detaljene tar leseren inn i



Figur 11. Oppslag 13. Copyright: Stian Hole (2015) *Morkels alfabet*. Cappelen Damm

helhetsforståelsen sin, som i en hermeneutisk sirkel. En mulig tolkning av tematikken i boka er at boka dreier seg om ensomhet, det å ikke passe inn og kanskje også det å føle seg annerledes. Denne tematikken kommer frem gjennom verbalteksten og bildene. Bildet på omslagets fremside viser en gutt som skjuler seg bak klærne sine. Dette gir oss et inntrykk av at Morkel ikke ønsker å vise hvem han er. I tillegg vil trekkfuglene, atlaset og møllen underbygge denne tolkningen. Samtidig virker det som at Morkel har det vanskelig for å akseptere hvem han er. I verbalteksten står det: ”Alle mennesker har sitt eget alfabet, tenker Anna. Det kan ta lang tid å tyde bokstavene.”. Dette kan tolkes til at Morkel bruker tid på å akseptere hvem han er. I verbalteksten på oppslag to (figur 10), kommer det frem at Morkel nesten aldri er på skolen. Det kan tenkes at en av grunnene til dette kan være at Morkel føler seg utenfor. Det kan også tenkes at dette kan være tilfellet hvis Morkel ikke har det så enkelt hjemme. Morkel sover i en trehytte, og det kommer frem av verbalteksten at folk tror at faren til Morkel er en tyv. I tillegg kan man se at Morkel har arr og streker oppover armene. Morkel er som skrevet tidligere opptatt av ord og bokstaver. Når Morkel skal ramse opp ord på U sier han: ”Uflaks, uheldige, uhøflige utakknemlige unge!”. Dette får en til å tanke at faren til Morkel kanskje ikke er så grei med han. Det kan virke som at både hjemmet og skolen har sviktet Morkel. Utover i boka kan man se at Morkel åpner seg opp. Dette kommer frem ved at Morkel ikke dekker seg like godt til lengre. Dette vises spesielt godt på det siste oppslaget hvor Morkel ligger på bakken sammen med Anna kun iført shorts og singlet. Slik jeg leser boka, handler den om noe mer enn bare et vennskap; nemlig kanskje også den aller første forelskelsen. Morkel og Anna utvikler et sterkt vennskap i løpet av boka, og man kan gjennom bildene se at det er god kjemi mellom de to. Flere steder kan man se at det står M + A på trær. I verbalteksten kommer det frem at alt er noe mer når Anna er sammen med Morkel, og akkurat dette får meg til å tenke at kanskje Anna er forelsket i Morkel. I tillegg er det veldig tydelig at Anna savner Morkel når han er borte. Vi får aldri noe svar på hvorfor Morkel plutselig blir borte, så her må lesere selv fylle åpningen med egen kunnskap og fantasi. Jeg tror mange barn kan kjenne seg igjen i flere av de tingene som blir tatt opp i boka: vennskap og savn, utenforskap, forelskelse og den gode følelsen av å bli sett. En av de tingene som gjør *Morkels alfabet* velegnet som høytlesingsbok, er at den retter seg både mot gutter og jenter. Jeg tenker at den passer godt til barn mellom ti og tretten år, men at den også kan passe for både yngre og eldre barn.

## Elevenes møte med *Morkels alfabet*

I dette delkapittelet vil jeg presentere og analysere observasjoner kontaktlæreren og jeg gjorde i forbindelse med undervisningsopplegget som ble gjennomført i klassen. For å prøve å gjøre dette på en så oversiktlig måte som mulig, vil jeg starte med å presentere og analysere elevenes første møte med *Morkels alfabet*, samt høytlesingen av den. Etter dette vil jeg ta for meg det vi observerte da elevene arbeidet med de ulike oppslagene i boka. Videre vil jeg presentere og analysere observasjoner som ble gjort i forbindelse med fellessamtalen i klassen og observasjoner gjort i forbindelse med den individuelle arbeidsoppgaven. Helt til slutt vil jeg ta for meg det vi observerte da jeg rundet av økten og vi snakket om hva elevene synes om bildeboka, hvem den passer for og hvordan det var å lese bildene på skjerm.

Den første undervisningsøkten startet med at jeg ønsket elevene god morgen og ba dem legge bort iPaden sin og andre ting de hadde på pulten. Etter dette fortalte jeg hva vi skulle gjøre i denne og den påfølgende økten. De fleste elevene lyttet, kom med innspill og fulgte nøye med, men det var spesielt en gutt som utmerket seg. Han viste stor interesse for det vi skulle gjøre, og kom med mange innspill og kommentarer. Både kontaktlæreren og jeg ble overrasket, fordi dette er noe denne gutten ikke pleier å gjøre. Han er vanligvis ikke så aktiv i timen. Da jeg hadde gjennomgått det vi skulle gjøre, startet vi med å utforske bildebokas omslag, innsideperm og tittelblad. Jeg viste elevene et bilde av forsiden, og stilte dem spørsmålene: ”Hva ser dere?” og ”Hva tror dere denne bildeboka handler om?”. Jeg presiserte at ingen svar er feil, og at alle kan tolke fritt. Elevene fikk et par minutter til å utforske forsiden og snakke om spørsmålene sammen med læringspartneren sin, før vi diskuterte dem i fellesskap. Både kontaktlæreren og jeg gikk rundt i klasserommet mens elevene diskuterte. Stort sett alle læringspartnere snakket om det de skulle, men noen var litt mer engasjerte enn andre. Da vi snakket om bildebokas forside, var mange elever aktive og nysgjerrige. Flere av dem påpekte at gutten på bildebokas forside hadde et skjerf foran ansiktet. De hadde ulike tanker om hvorfor gutten hadde dette. Noen tenkte at gutten var kald, mens andre mente at han var sjenert eller redd. Da vi hadde utforsket bildebokas forside, viste jeg elevene baksiden, og stilte dem spørsmålene: ”Hva ser dere?” og ”Hva tror dere de ulike tingene betyr?”. Elevene var ivrige. Mange rakk opp hånden og ville fortelle hva de så. Flere av elevene rakk opp hånden både to og tre ganger. Dette overrasket meg litt, fordi det ikke er så mange av elevene i klassen som pleier å være muntlig aktive. En elev fortalte at han så noe som kunne ligne på en fugl, mens en annen sa at hun så et hjerte, og at hun derfor trodde boka kanskje handlet om vennskap eller kjærlighet. Her kan vi se at elevene finner mening i det

visuelle og at de tolker bilder uten kontekst. De henter ut informasjon fra bildene og prøver å resonnerer seg frem til hva boka handler om. Etter dette viste jeg elevene bildebokas innsideperm. Flere av elevene påpekte at bildet på den fremre og bakre innsidepermen nesten var like, at det var vinter på den fremre og sommer på den bakre. Jeg stilte elevene spørsmålet: ”Hva kan grunnen til dette være?”. En av jentene i klassen rakk opp hånden og sa at bildet på den fremre innsidepermen virket litt tristere enn det på den bakre, at kanskje gutten er trist, men at han får det bedre mot slutten av boka. En annen elev sa at han trodde det var for å vise at handlingen strekker seg over et lengre tidsrom. Etter at vi hadde snakket om bildebokas innsideperm, ble tittelbladet vist og elevene fikk fortelle hva de så og tenkte. Noe som overrasket meg veldig da vi studerte bildebokas paratekster, var at de elevene som vanligvis ikke er aktive, var de mest aktive. Både kontaktlæreren og jeg ble positivt overrasket over dette.

Da jeg startet med å lese bildeboka høyt, rakk flere av elevene opp hånden. Jeg stoppet å lese og spurte hva de ville si. Elevene sa at de ville fortelle hva de så på oppslaget som ble vist fremme på Smartboarden. Oppslaget som ble vist på dette tidspunktet, var oppslag tre (figur 9). Et oppslag med mange farger, elementer og detaljer. En gutt fortalte at han trodde ansiktet på bildet var Morkels ansikt. En annen gutt fortalte at han trodde bildet viste hva Anna drømte om, mens en tredje elev kommenterte alle fuglene på bildet. Flere og flere elever rakk opp hånden, og jeg opplevde at de var engasjerte og ivrige. Men for at vi skulle få lese boka mest mulig sammenhengende, måtte jeg si til elevene at vi måtte vente med resten av innspillene til etter høytlesingen. Da jeg fortsatte å lese, observerte kontaktlæreren at 16 av de 19 elevene som deltok i prosjektet fulgte konsentrert med. Oppmerksomheten deres var rettet mot Smartboarden hvor de ulike oppslagene i boka ble vist. To av de elevene som ikke fulgte konsentrert med var litt av og på, mens den tredje eleven hadde oppmerksomheten rettet bakover i klasserommet. Denne eleven prøvde å få kontakt med venninnen sin som satt noe lenger bak, men uten hell. Plutselig rettet også denne eleven oppmerksomheten frem mot Smartboarden, noe den forble resten av høytlesingen. En elev som ikke deltok i prosjektet, gikk inn og ut av klasserommet da høytlesingen foregikk. Vanligvis ville denne eleven fått en del oppmerksomhet fra de andre i klassen, men ikke denne gangen. Om dette var tilfeldig eller fordi de var oppslukt av bildeboka, vet jeg ikke. Elevene var helt stille under høytlesingen. Dette er ikke vanlig.

Etter høytlesingen fikk hvert læringspar utdelt et oppslag som de skulle utforske sammen. I tillegg fikk de utdelt et ark med noen tilhørende spørsmål som de kunne ta utgangspunkt i når de skulle studere oppslaget. Jeg fortalte elevene at de skulle være detektiver, og at de hadde et ekstra ansvar for oppslaget de fikk utdelt når vi skulle ha fellessamtale. Jeg skrev følgende spørsmål opp på tavla: ”Hva ser dere?”, ”Hva finner dere?”, ”Hva sier teksten og hva sier bildet?” og ”Hva sier tekst og bildet sammen?”. Da jeg delte ut de ulike oppslagene, var det flere elever som spurte om å få et annet oppslag enn det de fikk. De ville ha det oppslaget de synes var finest eller mest interessant. To av jentene og to av guttene i klassen virket veldig fornøyde med å kunne ”eie” et eget oppslag. De spurte: ”Er det bare vi som har dette oppslaget?”. Da jeg svarte ja, svarte de: ”Åååå, kult!”. Disse to jentene og guttene var kanskje de mest ivrige. Dette overrasket meg, fordi tre av disse elevene vanligvis må settes i gang, både to og tre ganger, for at de skal få gjort noe. De to jentene fikk utdelt oppslag nummer to (figur 10). På dette oppslaget kan man skimte en gutt i det fjerne. Dette la disse to jentene merke til, noe som gjorde dem veldig ivrige. De rakk opp hånden og ville vise det de hadde sett både til meg, kontaktlæreren og assistenten i klassen, og når de hadde studert oppslaget ferdig, ville de ha et nytt. De to elevene som jeg i det forrige avsnittet skrev ikke fulgte med, var også lite konsentrert i dette arbeidet. Både kontaktlæreren og jeg observerte at læringspartnerne til disse elevene, måtte gjøre mye av arbeidet selv. Eleven som gikk inn og ut av klasserommet under høytlesingen, satte seg etter hvert ned ved siden av to elever som satt og jobbet. Både kontaktlæreren og jeg så at disse to elevene ble distraheret av de ulike tingene denne eleven holdt på med, men når jeg gikk bort og snakket med dem, klarte de å samle seg igjen og fortsatte med arbeidet. De andre elevene i klassen jobbet bra, de diskuterte og skrev, og de virket både konsentrerte, engasjerte og nysgjerrige. De som ble ferdige med å utforske oppslaget de hadde fått utdelt, fikk et nytt. Da en guttegjeng på tre sa at de var ferdige med sitt, var alle de 20 oppslagene delt ut og jeg hadde ikke flere å gi dem. Da jeg fortalte dem dette, svarte de: ”Åååh”. Dette kan jo tyde på at de synes det var gøy å utforske oppslag i boka og at de ønsket å utforske flere. Noen læringspar utforsket altså et oppslag, mens andre utforsket to.

Da elevene var ferdige med å utforske oppslagene i bildeboka, hadde vi en felles gjennomgang av oppslagene. Alle fortalte litt om hva de hadde sett og hva de tenkte. De fleste fulgte konsentrert med og deltok i samtalen, med unntak av to elever. Kontaktlæreren observerte at den ene av disse elevene satt og tegnet, mens den andre speilet seg i iPaden sin. Elevene var stort sett flinke til å lytte og spille videre på hverandres innspill, men noen ganger

ble de så engasjerte, at de begynte å prate i munnen på hverandre, enten fordi de var enig eller uenig i det som ble sagt. Dette skjedde et par ganger i løpet av samtalen. De to oppslagene som kanskje skapte mest engasjement, var oppslag tre (figur 9) og fire. Dette er ikke overraskende, fordi begge oppslagene har mange elementer ved seg som er mulig å tolke på ulike måter. Noen mente for eksempel at ansiktet på oppslag tre kunne være Morkels ansikt, mens andre mente at det ikke kunne være det. Noen mente at elva på oppslag fire lignet på en flaggermus, mens andre ikke. Da matpausen nærmet seg, ble det en økende uro blant elevene i klassen. Med tanke på at de hadde vært veldig rolig i 1 time og 15 minutter, synes verken kontaktlæreren eller jeg det var rart. Da elevene hadde spist, og var på vei ut til friminuttet, kom en av jentene i klassen bort til meg og spurte: ”Skal vi fortsette med dette etter friminuttet?”. Da jeg svarte ja, sa hun: ”Yes, det var gøy”. Både kontaktlæreren og jeg ble positivt overrasket over dette. Denne jenta uttrykker ofte at hun ikke synes det er gøy å lese, og sitter som regel å stirrer tomt ut i luften istedenfor å lese.

Da friminuttet var ferdig og den andre undervisningsøkten startet, var det vanskelig å samle elevene igjen. Mange pratet uten å rekke opp hånden. De pratet om det som hadde skjedd i friminuttet og det de skulle gjøre når skoledagen var ferdig. En gutt spilte også høy musikk på iPaden sin. Dette skapte mye uro, og det var få elever som konsentrerte seg om undervisningen. Etter en liten stund klarte jeg å samle elevene igjen, og vi fikk snakket om de ti siste oppslagene i boka. Mange deltok i samtalen. De var fortsatt ivrige, men ikke like flinke til å lytte til hverandre eller vente på tur. Da vi hadde pratet om de ulike oppslagene, snakket vi om handlingen i boka. Noen mente at boka handlet om vennskap og kjærlighet, mens andre mente at den handlet om en gutt som ikke hadde det så bra. Underveis i samtalen var det fire elever som utmerket seg, to gutter og to jenter. Disse elevene var veldig aktive. De påpekte hva de så på de ulike oppslagene og kom med flere mulige tolkninger. Andre elever gjorde også dette, men disse fire elevene utmerket seg fordi de ikke er aktive i timen til vanlig. Disse fire elevene regnes som novice-lesere. I tillegg strever de med flere av skolefagene, så både kontaktlæreren og jeg ble positivt overrasket over den gode tolkningskompetansen og engasjementet deres. Siden alle på forhånd hadde utforsket et eller to oppslag sammen med læringspartneren sin, fikk alle sagt noe i løpet av samtalen. Også de to elevene som viste lite konsentrasjon og engasjement underveis i høytlesingen og under samarbeidsoppgaven, snakket litt om oppslaget sitt.

Da vi hadde snakket om handlingen og de ulike oppslagene i boka, fikk elevene i oppgave å lage et bildebokoppslag hver. Jeg fortalte at de skulle tegne og skrive det de tror skjer med Morkel når han blir borte. Jeg skrev følgende spørsmål opp på tavla: ”Hvorfor blir Morkel plutselig borte?”, ”Hva gjør han?” og ”Hvor drar han?”. Da elevene skulle starte på oppgaven, merket jeg at flere av dem var urolige. De som ønsket fikk derfor ha musikk på ørene mens de tegnet og skrev. Elevene jobbet godt med oppgaven, men på grunn av dårlig tid, var det mange som ikke ble ferdige. Mot slutten av timen delte flere av elevene det de hadde tegnet og skrevet med resten av klassen. Etter dette rundet jeg av økten. Vi snakket om hva elevene synes om bildeboka og om innholdet hadde noe å si til dem som går i 6. klasse. Vi snakket også om hvordan det var å lese bilder på Smartboard, og om boka passet for elever på 6. trinn. Jeg merket at konsentrasjonen til elevene ikke var like god lenger. Det var heller ikke så mange som var muntlig aktive. Det virket som om mange var veldig klare for å komme seg hjem siden skoledagen nærmet seg slutten. Elevene hadde delte meninger om hvordan det var å arbeide med *Morkels alfabet*, men de fleste synes at boka passet godt for elever på 6.trinn. Det kom også frem at flere av elevene kunne ønske at de hadde bildeboka foran seg, slik at de kunne studere bildene i boka og ikke på en skjerm. I løpet av de to øktene observerte kontaktlæreren og jeg fem kjennetegn på indre lesemotivasjon hos elevene. Vi observerte at mange var konsentrerte, engasjerte og nysgjerrige. Vi observerte også at mange viste stor interesse for det vi holdt på med, og at et par av elevene i klassen ble så oppslukte at de glemte både tid og sted.

### Elevenes svar på spørreskjemaene

I dette delkapittelet vil jeg kort presentere og analysere elevenes svar på spørreskjemaene. For å prøve å gjøre dette på en så oversiktlig måte som mulig, vil jeg først ta for meg elevenes svar på det første spørreskjemaet, altså det spørreskjemaet som ble besvart i forkant av undervisningen. Deretter vil jeg ta for meg det som ble besvart i etterkant. Underveis vil jeg også trekke inn noen av mine bakgrunnskunnskaper som lærer i klassen, samt noen av de observasjonene kontaktlæreren og jeg gjorde i forbindelse med undervisningsopplegget som ble gjennomført. Jeg vil også sammenligne flere av elevenes svar på de to spørreskjemaene. Dette gjør jeg fordi jeg vil undersøke om undervisningsopplegget tilknyttet *Morkels alfabet* hadde noen effekt på elevenes lesemotivasjon.

På det første spørreskjemaet svarte elevene at de jevnt over liker å lese bøker. Over halvparten krysset av for at de liker det godt, mens åtte krysset av for at de synes det er helt ok. Kun en elev krysset av for at han ikke liker det. Dette var en av de elevene kontaktlæreren og jeg observerte at ikke fulgte konsentrert med da vi arbeidet med *Morkels alfabet*. At de fleste elevene krysset av for at de liker å lese, kan tyde på at de er motivert for det, men verken kontaktlæreren eller jeg føler dette stemmer helt. Dette er fordi mange av elevene ikke leser når vi har lesestund. De vil mye heller dra på biblioteket, snakke med læringspartneren sin, være på iPaden, tegne, gå på toalettet eller bare sitte å gjøre ingenting. Flere av de elevene jeg intervjuet uttrykte også at de kun leser hvis de må, for eksempel hvis de har leselekser. Gjennom den første spørreskjemaundersøkelsen kom det også frem at rundt halvparten av elevene i klassen liker å bli lest høyt for og snakke om det de har lest. Likevel er det få elever som er muntlig aktive når vi diskuterer bøker felles i klassen. På spørsmålet om elevene liker å lese bildebøker, kom det frem at flere av elevene i klassen ikke liker å lese slike bøker. Kun en elev svarte at han liker det. Dette overrasket meg egentlig ikke. Mange av elevene skrev også at de ikke husket sist de hadde leste en bildebok eller at det var veldig lenge siden. Jeg kan ikke huske å ha observert eller lagt merke til at noen av elevene i klassen har lånt bildebøker på skolebiblioteket eller lest bildebøker når vi har hatt lesestund. På spørsmålet om hvor ofte elevene blir lest høyt for hjemme, svarte de fleste: ”aldri”, ”nesten aldri” eller ”noen ganger”. Det var kun en elev som svarte at han ofte blir det.

På det andre spørreskjemaet svarte også elevene at de jevnt over liker å lese bøker. Også denne gang krysset over halvparten av elevene i klassen av for at de liker å gjøre det, mens åtte krysset av for at de synes det er helt ok. En elev krysset av for at han ikke liker å lese bøker. Denne eleven krysset også av for dette på det første spørreskjemaet. Det kan derfor virke som at det å lese og arbeide med *Morkels alfabet* ikke bidro til å øke denne elevens motivasjon for lesing. På spørsmålene om elevene liker å bli lest høyt for og snakke om det de har lest, var det noen flere som denne gang krysset av for at de liker det. Om dette er fordi høytlesingen av *Morkels alfabet* og samtalen i etterkant gav dem en positiv opplevelse, eller om dette er tilfeldig, vet jeg ikke. På spørsmålet om elevene liker å lese bildebøker, var det flere som i etterkant av undervisningen krysset av for at de liker det. På det første spørreskjemaet var det som jeg skrev ovenfor derimot mange som krysset av for at de ikke liker det. Dette kan tyde på at flere av elevene synes det var gøy og motiverende å arbeide med *Morkels alfabet*, og at noen derfor endret mening etter at vi hadde arbeidet med den. Videre kom det frem av spørreskjemaundersøkelsen at litt over halvparten av elevene i



klassen likte bildeboka *Morkels alfabet*. En av elevene i klassen skrev: ”Den hadde mange fine bilder og var en fin historie”, en annen elev skrev: ”Jeg likte den, men elsket bildene”, og en tredje elev skrev: ”Grei, sånn passe bra”. Det var også noen elever som ikke likte boka. En av disse elevene skrev: ”Jeg synes boka var litt rar fordi jeg ikke skjønnte hvordan Morkel og Anna ble venner”, mens en annen elev skrev: ”Kjedelig det var forlite akcen”. At noen av elevene ikke likte boka, mens andre likte den, overrasker meg ikke. Elevene i klassen liker ulike typer bøker, noe som kommer tydelig frem gjennom den første spørreskjemaundersøkelsen. Noen skriver at de liker fantasy og spenningsbøker, mens andre skriver at de liker morsomme bøker, hestebøker eller faktabøker. Det var også noen som skrev at de liker bøker som er basert på en sann historie. På spørsmålet om elevene likte illustrasjonene i bildeboka, svarte de fleste elevene i klassen ja. En elev skrev: ”Jeg synes bildene var bra”. En annen elev skrev ”Illustrasjonene i boka var veldig fine”. Det var kun en elev som svarte at han ikke likte illustrasjonene. På spørsmålet om de likte handlingen i boka, svarte fjorten av de nitten elevene som deltok i prosjektet, at de likte den eller at de synes den var ok. I spørreskjemaundersøkelsen kom det også frem at mange av elevene i klassen vil anbefale *Morkels alfabet* til andre. Noen skrev at de vil anbefale den fordi de synes den var spennende og fordi de likte bildene, mens andre skrev at de vil gjøre det fordi de tror det er en bok mange kan like. Også noen av de som krysset av for at de ikke liker å lese bildebøker, skrev at de vil anbefale *Morkels alfabet* til andre. En elev skrev: ”Jeg ville kanskje anbefale boka, for det er den beste bildeboka jeg har lest, men jeg har ikke lest så mange bildebøker da”, en annen elev skrev ”Ja, til folk som liker bildebøker”, og en tredje elev skrev: ”Jeg vil anbefale den til folk som har motsatt av min smak”. Noe av det siste som kom frem i spørreskjemaundersøkelsen, var at omtrent halvparten av elevene i klassen fikk mer lyst til å lese bildebøker etter dette prosjektet.

## Intervjuene

I dette delkapittelet vil jeg presentere og analysere funn jeg gjorde da jeg intervjuet elever fra klassen. Funnene vil bli presentert med utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden. Først vil funn knyttet til elevenes engasjement og motivasjon for lesing bli presentert, deretter vil jeg presentere funn knyttet til bildebokprosjektet som ble gjennomført i klassen. De sistnevnte funnene vil være av størst betydning for å besvare problemstillingen min. Grunnen til at jeg likevel velger å presentere funn knyttet til elevenes engasjement og motivasjon for lesing først, er fordi funnene kan gi meg økt kunnskap og forståelse omkring bildebokprosjektets resultater. For å styrke funnenes reliabilitet og ta vare på informantenes integritet, vil jeg

underbygge funnene med direkte sitater. Jeg vil også trekke inn noen av de bakgrunnskunnskapene jeg besitter som lærer i klassen, samt funn fra feltnotatene mine. Funn fra spørreskjemaundersøkelsen vil også bli trukket inn. Dette gjør at funnene fra intervjuene blir mer distinkte og enklere å tolke. Som jeg har skrevet i oppgavens metodedel intervjuet jeg syv elever, tre jenter og fire gutter. For å ivareta disse elevenes anonymitet har jeg valgt å ikke bruke elevenes egentlige navn i oppgaven. Elevene har fått de fiktive navnene Sindre, Aksel, Rikke, Jens, Kristian, Ida og Ingeborg, og de ble intervjuet hver for seg.

For å undersøke om elevene jeg intervjuet er motivert for å lese bøker, stilte jeg dem spørsmålene: ”Liker du å lese bøker?” og ”Hvor ofte leser du bøker?”. Sindre, Aksel, Rikke og Ida svarte klart og tydelig at de liker å lese bøker. De krysset også av for dette på spørreskjemaene de fikk utdelt, både det de fikk utdelt i forkant av undervisningen og det de fikk utdelt i etterkant. Disse elevene pleier også å sitte stille og rolig på plassen sin og lese konsentrert i boka si når vi har lesestund. Dette kan tyde på at de er indre motivert for å lese. Jens, Kristian og Ingeborg svarte at det ikke er så veldig glad i å lese.

**Intervjuer:** Liker du å lese bøker?

**Jens:** Noen ganger så gjør jeg det.

**Kristian:** Jeg leser ikke hvis jeg ikke må, men jeg avskyr det heller ikke. Jeg tar meg liksom ikke tid til det på fritiden.

**Ingeborg:** Ikke så veldig. Det er få bøker jeg vil lese. Det er vanskelig å finne bøker jeg liker.

Jens, Kristian og Ingeborg krysset også av for dette på spørreskjemaet de svarte på i forkant av undervisningen. Jeg har også sett at disse tre elevene prøver å unngå å lese når vi har lesestund. De bruker lang tid på å finne frem bøkene sine og stirrer gjerne tomt ut i luften istedenfor å lese. Ingeborg pleier også å spørre om å få gå på do, mens Kristian pleier å prate med de som sitter i nærheten av han. Det kan tenkes at disse tre elevene har lave mestringsforventninger i forbindelse med lesing. Da jeg stilte elevene spørsmålet: ”Hvor ofte leser du bøker?”, svarte Sindre, Aksel, Rikke og Ida at de leser nesten hver dag. Det samme svarte Jens og Kristian, men de svarte også at de kun leser når de må. Ingeborg svarte at hun ikke leser ofte.

**Intervjuer:** Hvor ofte leser du bøker?

**Jens:** Jeg leser hver dag fordi vi har leselekser.

**Kristian:** Nesten hver dag fordi vi har leselekser, men leser ikke på fredager, lørdager og søndager. Jeg leser 15 minutter om gangen. Jeg leser når jeg må.

**Ingeborg:** Ikke ofte. Jeg setter meg ikke ned med en bok, men jeg må jo lese når det er lekser.

I utdraget ovenfor kommer det frem at Jens, Kristian og Ingeborg leser fordi de må, ikke fordi de har lyst. Dette kan tyde på at de ikke er indre motivert for å lese bøker.

For å undersøke i hvilken grad elevene er motivert for å lese bildebøker, stilte jeg dem spørsmålene: ”Liker du å lese bildebøker? Hvorfor/hvorfor ikke?” og ”Når var sist du leste en bildebok?”. Siden jeg intervjuet elevene etter gjennomføringen av bildebokprosjektet og ikke i forkant, sa jeg til elevene at de ikke skulle ta med høytlesingen av *Morkels alfabet* da de skulle svare på spørsmålet som omhandlet når de leste en bildebok sist. Da jeg stilte elevene spørsmålet: ”Liker du å lese bildebøker?”, svarte Sindre og Jens klart og tydelig ja. Da jeg spurte hvorfor, svarte de at de synes det er spennende å utforske illustrasjoner. De andre elevene svarte at de synes det er passe greit eller at de ikke liker å lese bildebøker. Dette kommer frem i intervjunotatene under.

**Intervjuer:** Liker du å lese bildebøker? Hvorfor/hvorfor ikke?

**Aksel:** Nei, jeg leser nesten bare bøker med masse tekst.

**Rikke:** Sånn passe. Det er litt enklere.

**Kristian:** Jeg leste litt bildebøker når jeg var liten, men jeg har tenkt at det passer for små barn, så jeg har ikke tenkt at jeg kunne lese det nå.

**Ida:** Sånn passe. Jeg har egentlig alltid tenkt at det var førsteklassebøker.

**Ingeborg:** Jeg har ikke lest så mye av det. Folk ler hvis jeg leser bildebøker siden folk tenker at det er for små barn, så jeg låner alltid for vanskelige bøker.

Det som kommer frem i intervjunotatene over, var også det som kom frem av den første spørreskjemaundersøkelsen. Noen svarte at de ikke liker å lese bildebøker, mens andre svarte at de synes det er helt ok. På spørreskjemaundersøkelsen som ble gjennomført i etterkant av undervisningen, var det flere elever som svarte noe annet enn det de svarte på den som ble gjennomført i forkant. Flere av de elevene som hadde krysset av for at de ikke liker å lese bildebøker, krysset nå av for at de synes det er helt ok, mens flere av de som hadde krysset av

for at de synes det er helt ok, krysset nå av for at de liker å lese bildebøker. Dette kan tyde på at arbeidet med *Morkels alfabet* gjorde elevene mer motivert for å lese bildebøker. Det at elevene svarte omtrent det samme på det første spørreskjemaet og i intervjuet er med på å styrke reliabiliteten til elevenes svar. I intervjuutdraget over kommer det også frem at Kristian, Ida og Ingeborg tenker at bildebøker i hovedsak er bøker for små barn. Ifølge Bjorvand og Lillesvangstu (2007, s. 107) er det mange som tenker slik om bildebøker. Jeg stilte også elevene spørsmålet: ”Når var sist du leste en bildebok?”. På dette spørsmålet svarte samtlige at de ikke husker, eller at det er lenge siden.

Da jeg intervjuet elevene stilte jeg dem også spørsmålene: ”Liker du å bli lest høyt for?” og ”Liker du å snakke om det du har lest?”. På det første spørsmålet svarte Sindre og Aksel at de ikke liker å bli lest høyt for, mens Rikke, Jens, Kristian, Ida og Ingeborg svarte at de liker det. Både Sindre og Aksel regnes som expert-lesere, mens Jens og Ingeborg regnes som novice-lesere. Rikke, Kristian og Ida befinner seg på en skala mellom disse. På det andre spørsmålet jeg stilte, svarte elevene veldig ulikt:

**Intervjuer:** Liker du å snakke om det du har lest?

**Sindre:** Eeéh ja!

**Aksel:** Egentlig. Det går greit, men hvis jeg kunne valgt selv hadde jeg ikke gjort det.

**Rikke:** Nei

**Jens:** Ja, egentlig.

**Kristian:** Helt ok ja. Det er litt gøy å diskutere, men det å skrive ned handlingen er kjedelig.

**Ida:** Ikke så godt.

**Ingeborg:** Vet ikke helt. Litt gøy å fortelle andre hva den har handlet om, og så er det litt gøy å gi tips til andre.

Som det kommer frem i utdraget over, viser Sindre at han liker å prate om det han har lest. Aksel svarte at det går greit å gjøre det. Til vanlig er både Sindre og Aksel veldig aktive når vi diskuterer bøker i klassen. Rikke, Jens, Kristian Ida og Ingeborg er ikke det. Likevel svarte Jens, Kristian og Ingeborg at de liker å prate om det de har lest. Det er mulig at arbeidet med *Morkels alfabet* kan forklare hvorfor de svarte slik de svarte. Jens, Kristian og Ingeborg var nemlig de mest aktive da vi diskuterte boka i klassen. Dette kan jo tyde på at de synes det var motiverende å samtale om den. Sindre var også veldig aktiv under samtalen. Aksel var

derimot ikke. Under intervjuet fortalte han at han ikke kunne se bildene på skjermen tydelig. Han fortalte at dette gjorde at han nesten bare deltok i de diskusjonene som omhandlet oppslagene han selv hadde hatt ansvaret for. ”Det var litt vanskelig å se bildene, så jeg kunne nesten bare snakke om de to bildene vi fikk utdelt.” Dette viser at hvis man skal vise bildene på skjerm, er det svært viktig at alle ser bildene på skjermen tydelig og godt.

For å undersøke om den utfordrende bildeboka *Morkels alfabet* bidro til å øke elevenes motivasjon for lesing, stilte jeg elevene en rekke spørsmål. Jeg startet med å stille elevene spørsmålet: ”Kan du fortelle meg hva du synes om *Morkels alfabet*?”. Sindre, Rikke, Jens, Kristian, Ida og Ingeborg fortalte at de likte den. Dette kommer frem av følgende intervjunotater:

**Intervjuer:** Kan du fortelle meg hva du synes om *Morkels alfabet*?

**Sindre:** Jeg synes den var kul. Det var sånne hemmelige ting bak illustrasjonene.

**Rikke:** Den var bra. Det var bra bilder.

**Jens:** Den var spennende, men samtidig ikke helt min type bok.

**Kristian:** Den var ganske bra, men det er ikke sånne bøker jeg leser til vanlig.

**Ida:** Jeg synes den var veldig bra, og så hadde den veldig fine bilder og sånn.

**Ingeborg:** Ganske gøy. Jeg likte at det var så mye følelser, og så forstod jeg hva som skjedde.

Som det kommer frem av intervjunotatene ovenfor, likte Ingeborg boka fordi den handlet om følelser og fordi hun forstod hva som skjedde. Dette viser hvor viktig det er for elevenes leselyst at de leser bøker som er tilpasset til deres kompetanse (Anmarkrud & Refsahl, 2018, s. 57). For meg virker det som at Ingeborg opplevde mestring i forbindelse med arbeidet. Aksel var ikke like begeistret for bildeboka som de andre elevene var. Han fortalte at den ikke gav så mye mening for han: ”... jeg skjønnte ikke helt hvordan de plutselig ble venner. Det gav ikke så mye mening for meg. Det ble bare sånn all over the place.”. At boka ikke gav så mye mening for han, kan skyldes at han ikke så bildene på skjermen godt nok eller manglende visuell tekstkompetanse. Visuell tekstkompetanse er nemlig viktig når man skal lese utfordrende bildebøker (Ommundsen, 2018, s. 151). Kanskje denne eleven ikke er en like erfaren leser som jeg opprinnelig har tenkt? Jeg stilte også noen av elevene spørsmålet: ”Hvorfor likte du boka?”. Sindre fortalte at han likte boka fordi den var annerledes fra andre bøker han har lest tidligere, mens Jens fortalte at han likte boka fordi den var spennende.

Ingeborg likte at det var lite tekst på hvert oppslag. Videre stilte jeg elevene spørsmålene: ”Hva likte du med boka?” og ”Hva likte du ikke med boka?”. Sindre, Aksel, Rikke, Ida og Ingeborg fortalte at de likte illustrasjonene og handlingen, mens Jens og Kristian fortalte at de likte at de måtte finne ut av ting selv. ”... jeg likte at jeg måtte lese bildene for å forstå historien.”, ”... jeg likte at noe av historien ikke stod i boka. At man måtte finne ut av det selv”. Da elevene ble spurt om det var noe de ikke likte med boka, svarte Sindre, Jens og Kristian at de likte det meste. Rikke, Ida og Ingeborg fortalte at de kunne ønske det stod mer om Morkel i boka, mens Aksel fortalte at han ikke likte at boka ikke gav så mye mening. Da jeg stilte elevene spørsmålet: ”Hvordan synes du det var å måtte lese både tekst og bilder?”, svarte samtlige at de synes det var greit. Jens svarte: ”Det er bra. Det er gøy å være kreativ og finne frem ting i bildene. Det er kjekt når bilde og tekst ikke viser det samme.”, mens Ingeborg svarte: ”Litt greit egentlig. Trenger ikke å bruke så lang tid, så kan jeg bruke mer tid på å skjønne hva jeg leser.”. Disse utsagnene forsterker min antagelse om at bildebokprosjektet hadde stort utbytte for de elevene som regnes som novice-lesere. For å undersøke hvordan elevene synes det var å samtale om boka, stilte jeg dem spørsmålet: ”Hvordan synes du det var å diskutere boka sammen med de andre i klassen?”. Elevene svarte at de synes det var gøy. Dette til tross for at flere av dem hadde krysset av for og fortalte at de ikke liker å snakke om det de har lest. Da jeg spurte elevene om de vil anbefale *Morkels alfabet* til andre, svarte de:

**Sindre:** Ja!

**Aksel:** Kommer an på. Hvis de liker bildebøker vil jeg gjøre det, fordi jeg tror det er en bra bildebok, men hvis de liker bøker med mye tekst sånn som meg så anbefaler jeg den ikke.

**Rikke:** Ja

**Jens:** Ja!

**Kristian:** Ja, eller jeg hadde kanskje ikke anbefalt den, men hvis noen hadde spurt meg om de burde lese den boka, hadde jeg sagt ja.

**Ida:** Det er en bok som har lite tekst, men du må liksom konsentrere deg hvis du skal lese den fordi du må lese bildene også, så jeg ville anbefalt den.

**Ingeborg:** JA, det ville jeg.

I utdraget ovenfor kommer det klart og tydelig frem at elevene vil anbefale *Morkels alfabet* til andre. Dette kan tyde på at de synes det var gøy å arbeide med den. Da jeg spurte Sindre om

han kunne fortelle hvorfor han vil anbefale boka til andre, svarte han: ” Hvis de savner noen, kan de kjenne seg igjen i handlingen.”. Rikke svarte: ”Den er fin å lese hvis man ikke liker å lese bøker med så mye tekst.” på det samme spørsmålet. Jens og Ingeborg svarte at de vil anbefale boka fordi de tror at mange kan like den. Helt til slutt stilte jeg elevene spørsmålet: ”Fikk du mer lyst til å lese bildebøker etter dette prosjektet?”

**Sindre:** Ja, faktisk!

**Aksel:** Egentlig ikke.

**Rikke:** Ja, kanskje.

**Jens:** JAA!

**Kristian:** Ja, bildebøker er jo ikke alltid barnebøker.

**Ida:** Ja, jeg visste ikke at folk på vår alder kunne lese bildebøker.

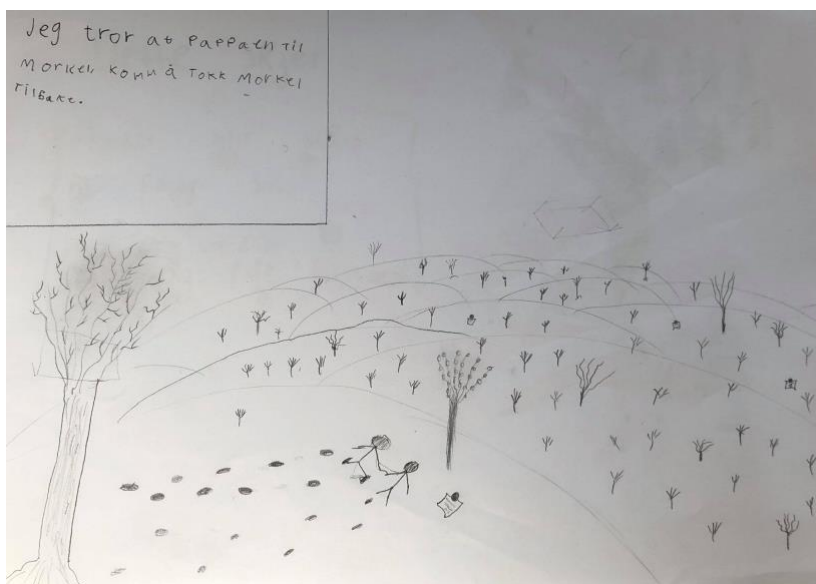
**Ingeborg:** JA! Jeg kunne tenke å låne en bildebok på biblioteket nå.

Som det kommer frem av intervjunotatene over, svarte seks av de syv elevene jeg intervjuet at de fikk mer lyst til å lese bildebøker etter dette prosjektet. Dette kan tyde på at arbeidet med *Morkels alfabet* bidro til å øke disse elevenes motivasjon for lesing av bildebøker. Uka etter at bildebokprosjektet var gjennomført, spurte fire av elevene i klassen om jeg kunne hjelpe dem med å finne en bildebok de kunne lese. Dette styrker reliabiliteten til undersøkelsens resultater. Elevene sier ikke bare at de fikk mer lyst til å lese bildebøker etter dette prosjektet, de viser det også. I intervjuutdraget over kan man også se at de elevene som tidligere uttalte at de har tenkt at bildebøker kun er bøker for små barn, har forstått at dette ikke stemmer.

### Elevenes tolkning av *Morkels forsvinning*

På slutten av den andre undervisningsøkten fikk elevene i oppgave å lage en sammensatt tekst. I dette delkapittelet vil jeg analysere noen av disse. Som jeg skrev i oppgavens metodedel, endte jeg opp med tolv sammensatte tekster. Jeg vil analysere seks av disse. To av de sammensatte tekstene er laget av jenter, mens fire er laget av gutter. For å ivareta elevenes anonymitet, har jeg gitt elevene fiktive navn: Rikke, Anne, Mats, Jens, Sindre og Kristian. Dette gjør at det blir enklere for leserne å følge med i analysen. Underveis i analysen vil jeg trekke inn noen av de bakgrunnskunnskapene jeg besitter som lærer i klassen, samt noen av de funnene kontaktlæreren og jeg gjorde da vi observerte elevene.

Både kontaktlæreren og jeg observerte at Anne brukte lang tid på å komme i gang med oppgaven, men da hun først kom i gang hadde hun flere tanker rundt det hun tegnet og skrev. Hun fortalte at hun synes det var vanskelig å tegne mennesker, og spurte derfor om hun kunne tegne strekmennesker istedenfor. Dette sa jeg selvfølgelig ja til. I den sammensatte teksten til Anne, kan man se en lapp ligge på bakken. På oppslag en (figur 2) og to (figur 10) i *Morkels alfabet* kan man også se dette. Ved at Anne tegnet denne lappen, tror jeg hun har prøvd å gjenskape dette elementet i fra boka. På tegningen til Anne kan man også se to mennesker. Gjennom teksten kommer det tydelig frem at dette er Morkel og faren. Tegningen viser at disse to går gjennom en skog. Bak Morkel og faren kan man se noen fotspor. Anne fortalte at hun tegnet disse fotsporene for å vise at det er snø der de går. Man kan også se at Anne har forsøkt å skape en illusjon av dybde på tegningen. Dette har hun gjort ved å lage de trærne som er langt borte små, mens de som er nære store. I tillegg har hun tegnet bakken på en slik måte at den overlappes av ulike hauger. Viktor Lowenfeld (1976, s. 187–268) skriver at mange barn i denne alderen oppdager at de kan lage en illusjon av dybde på arket, enten ved å minke elementer eller ved å overlappe. Dette har Anne gjort.

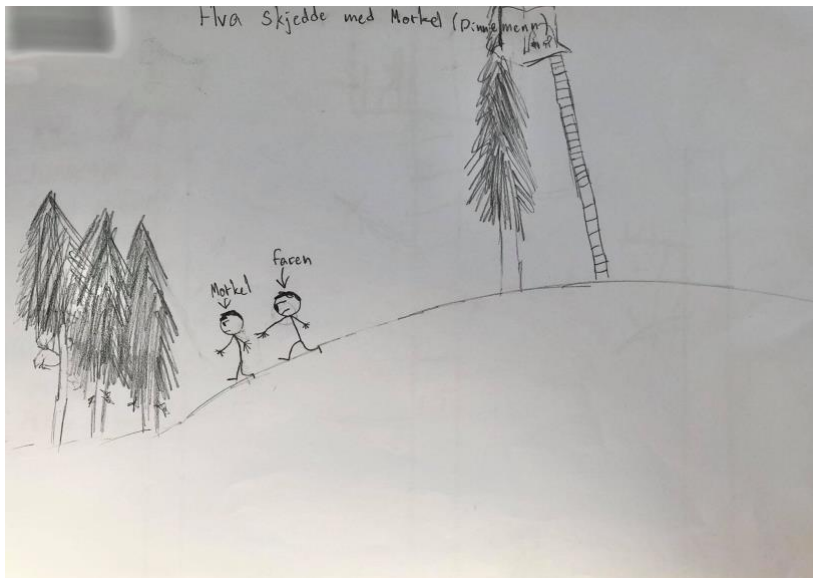


Figur 12. Elevtegning 1: Anne 6. Klasse

Sindre kom raskt i gang med oppgaven. Både kontaktlæreren og jeg observerte at han arbeidet godt og konsentrert med den. Han tegnet en trehytte, noen grantrær, Morkel og faren til Morkel. Siden Sindre har navngitt personene på bildet, er det ingen tvil om at det er faren til Morkel og Morkel vi ser. Sindre har ikke skrevet like mye tekst på den sammensatte teksten sin som de andre elevene har gjort. Likevel kommer det tydelig frem hva Sindre tenker skjer

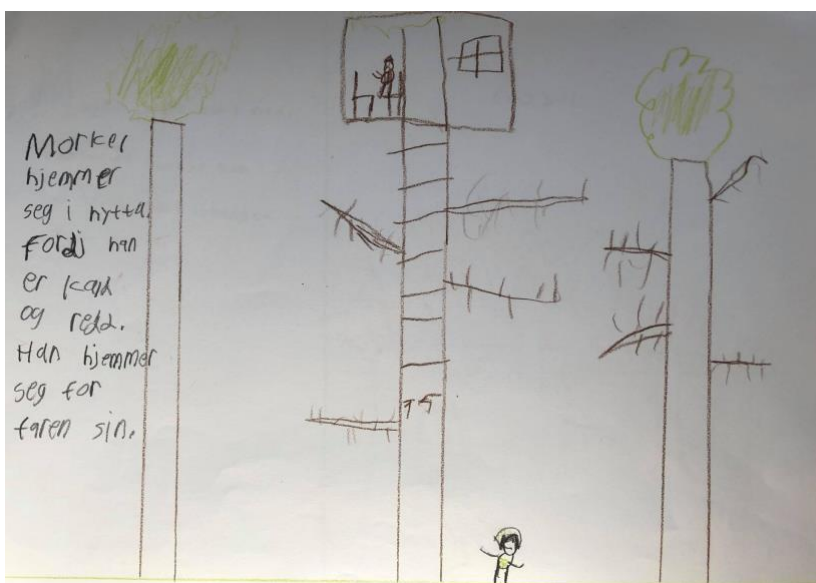


med Morkel når han blir borte. Den sammensatte teksten viser at Morkel blir hentet av faren sin.



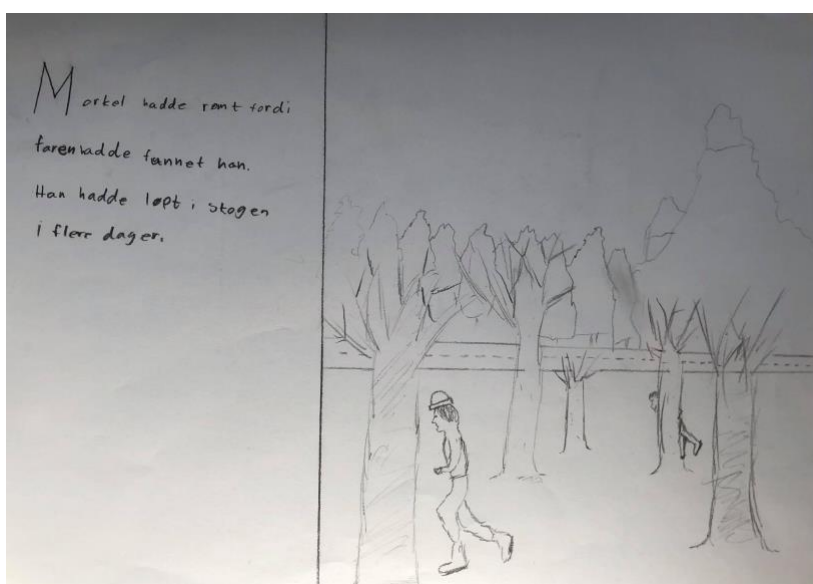
Figur 13. Elevtegning 2: Sindre 6. Klasse

Jens brukte lang tid på å komme i gang med oppgaven. Han rakk opp hånden flere ganger for å spørre om hjelp. Etter en stund fant han ut hva han skulle tegne og skrive. Han gjenskapte flere elementer fra boka. Han tegnet blant annet en gutt og en trehytte. Som det kommer frem av teksten, er det Morkel man ser i trehytta. Jens har skrevet at Morkel er kald og redd, og at han gjemmer seg for faren sin. Dette kommer frem av bildet ved at faren står nedenfor trehytta, mens Morkel er inni den. Som nevnt tidligere (jf. side 67) var Jens veldig aktiv og ivrig da vi diskuterte boka i fellesskap. Han kom med mange innspill og tolkninger. Til tross for dette virket det som at han synes det var vanskelig å tegne og skrive det han tenker skjer med Morkel når han blir borte. Det kan tenkes at dette kan være fordi Jens er en novice-leser.



Figur 14. Elevtegning 3: Jens 6. Klasse

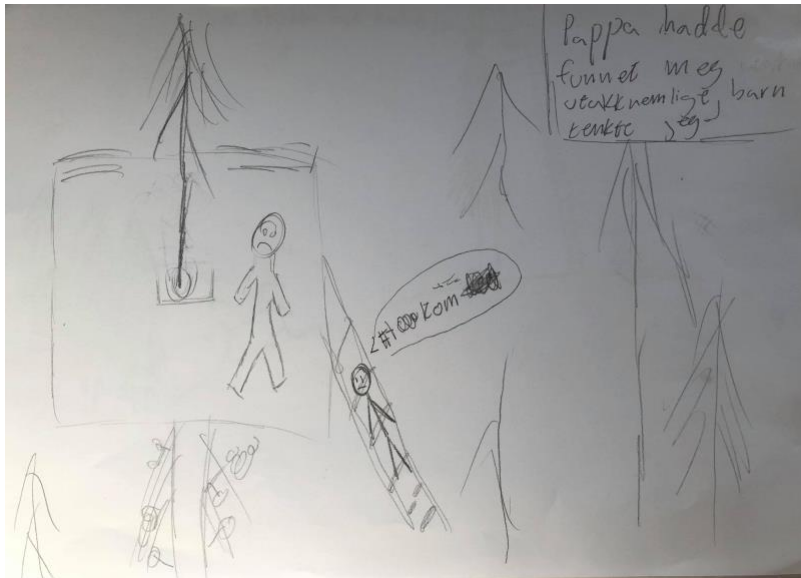
Mats kom raskt i gang med oppgaven. Han tegnet to mennesker, en vei og flere trær. Teksten forteller at det er Morkel og faren til Morkel vi ser på bildet. I teksten står det at Morkel gjemmer seg for faren sin. Dette ser vi også på tegningen. Tekst og bilde viser altså det samme. Under arbeidsøkten gav Mats uttrykk for at han likte å tegne. Han arbeidet konsentrert med oppgaven og tok seg god tid. På tegningen kan man se at Mats har forsøkt å skape en illusjon av dybde. Han har tegnet trærne som er langt fremme i bildet større enn de som er bak i bildet. Det samme har han gjort med menneskene. I tillegg er veien enkelte steder tegnet bak trærne. I likhet med Anne har Mats fått frem dybden i tegningen ved å blant annet variere størrelsen på trærne.



Figur 15. Elevtegning 4: Mats 6. Klasse

Kristian kom også raskt i gang med oppgaven, men han ble også veldig raskt ferdig med den. Selv om Kristian jobbet stille og rolig da han tegnet og skrev, var det mye som tydet på at han bare ville bli ferdig. Kristian tegnet flere elementer fra boka på arket sitt. Han tegnet en gutt, en trehytte og noen trær. Gutten forestiller trolig Morkel, mens trærne er tegnet for å vise at handlingen foregår i skogen. I tillegg til dette, har Kristian tegnet enda en person. Når man leser teksten skjønner man at denne personen er faren til Morkel. For å få frem Morkel og farens humør, har Kristian tegnet ulike munn på disse to personene. Morkels munn viser at han er lei seg, mens farens munn viser at han er sint. Kristian har også brukt et annet grep for å vise at faren til Morkel er sint. Han har tegnet en snakkeboble der faren bærer og sier "kom". I teksten har Kristian skrevet "utakknevlige barn". Dette synes jeg er interessant. Jeg vil tro at Kristian har hentet dette fra oppslag 11 i *Morkels alfabet*, hvor Morkel sier: "Uflaks,

uheldige, uhøflige, utakknemlige unge!”. Slik jeg ser det tyder dette på at Kristian må ha fulgt godt med da vi leste og samtalte om boka.



Figur 16. Elevtegning 5: Kristian 6. Klasse

Rikke kom raskt i gang med oppgaven og gav uttrykk for at hun likte å tegne. Hun tegnet en gutt og en mann, et hus og en skog. Både gutten og skogen er elementer som går igjen i boka. Gutten kan tenkes å forestille Morkel, mens mannen trolig skal forestille Morkels far. Som det kommer frem av teksten er Morkel lei seg. Dette kommer også frem av tegningen hennes. Tekst og bilde viser altså det samme. Gutten har et trist ansikt og man kan se at tårer renner nedover ansiktet hans. Faren til Morkel har et annet ansiktsuttrykk enn Morkel. Ansiktsuttrykket hans forteller at han er sint. I teksten har Rikke skrevet at Morkel blir slått av faren sin. Dette kan man også se på tegningen hennes. For å vise at faren til Morkel slår Morkel, har hun tegnet en pil fra hånden til faren og til Morkels arm. Viktor Lowenfeld (1976, s. 187–268) skriver at dette er grep mange barn i denne alderen bruker for å vise bevegelse.



Figur 17. Elevtegning 6: Rikke 6. Klasse

De sammensatte tekstene og observasjonene kontaktlæreren og jeg gjorde rundt disse, gav meg informasjon om hvordan elevene tolket tomrommet i teksten og hvordan de likte å arbeide med oppgaven. De sammensatte tekstene gjenspeiler mye av det som ble diskutert under fellessamtalen i klassen. Dette gjør at jeg anser samtalen som betydningsfull. Alle elevene tolket Morkels forsvinning til å ha noe å gjøre med faren til Morkel, selv om det ikke står noe om dette i boka. Det er mulig dette kan ha noe å gjøre med at dette var et stort samtaleemne under fellessamtalen i klassen. Som det kommer frem av de sammensatte tekstene, gjenskapte alle elevene elementer fra boka i tegningene sine. Slik jeg ser det, tyder dette på at de må ha fulgt med da vi arbeidet med boka. Elevene var i ulik grad engasjerte da de arbeidet med oppgaven. Rikke, Mats, Anne, Sindre og Jens viste stort engasjement, mens Kristian viste litt mindre engasjement. Likevel kommer det tydelig frem gjennom den sammensatte teksten hans at han må ha fulgt nøye med da vi leste og samtalte om boka. Feltnotatene viser at dette stemmer (jf. side 62). Som skrevet tidligere fikk elevene dårligere tid enn planlagt til å arbeide med oppgaven. Dette medførte at mange ikke rakk å bli ferdige med den sammensatte teksten sin. En av tankene med å legge til rette for en slik oppgave, var at de elevene som er sjenerte også skulle få mulighet til å formidle tolkningene sine uten at de måtte ta ordet i klassen.

### Oppsummering av funn fra undersøkelsen

I dette kapitlet har jeg presentert og analysert datamaterialet jeg samlet inn til undersøkelsen min. I det første delkapitlet har jeg analysert bildeboka *Morkels alfabet* (2015) av Stian Hole. I det andre delkapitlet har jeg presentert og analysert observasjoner kontaktlæreren og jeg gjorde i forbindelse med undervisningsopplegget som ble gjennomført. I det tredje delkapitlet har jeg kort presentert og analysert elevenes svar på spørreskjemaene. I det fjerde delkapitlet har jeg presentert og analysert funn jeg gjorde da jeg intervjuet elever i klassen. Helt til slutt har jeg analysert noen av elevenes sammensatte tekster. I det følgende vil jeg oppsummere funn fra undersøkelsen.

Gjennom å studere observasjons- og intervjunotatene mine, elevenes svar på spørreskjemaene og de sammensatte tekstene deres, har jeg fått detaljerte beskrivelser som har gitt meg informasjon om hvordan elevene synes det var å arbeide med *Morkels alfabet*. Funnene viser at flere av elevene i klassen likte boka. De fleste elevene var ivrige da vi arbeidet med den. De fulgte konsentrert med, var aktive, lyttet til hverandres innspill og arbeidet godt med den

sammensatte teksten sin. Dette kommer frem både gjennom observasjons- og intervjunotatene, de to spørreskjemaene elevene svarte på og de sammensatte tekstene. Funnene viser også at klassedynamikken endret seg da vi arbeidet med boka. Elevene som til vanlig ikke er muntlig aktive var de som var mest aktive, mens de som vanligvis er muntlig aktive var litt mindre aktive. Dette overrasket meg. Funnene viser også at det var novice-leserne, som var de mest engasjerte da vi arbeidet med boka. Det var også disse elevene som kom med de mest reflekterte innspillene og tolkningene. Dette synes jeg er interessant. Videre viser funnene at bildebokprosjektet medførte en holdningsendring hos flere av elevene. Gjennom observasjons- og intervjunotatene, samt elevenes svar på spørreskjemaene kom det også frem at elevene trodde bildebøker kun var bøker for små barn. Denne holdningen endret seg imidlertid mot slutten av prosjektet. Det virket som at flere av elevene innså at også eldre barn, ungdom og voksne kan lese bildebøker. Til slutt viser funnene at flere av elevene i klassen ble mer motivert for å lese bildebøker etter dette prosjektet.

Shared picturebook reading sammen med en litterær samtale lar de elevene som ikke er så veldig aktive og som strever med å lese komme mer på banen. Samtidig utfordrer også denne måten å arbeide på de elevene som regnes som erfarne lesere. Etter denne analysen tenker jeg at det å arbeide med bildebøker i klasserommet er en god ide. Funnene fra analysen og lesemotivasjon vil bli nærmere diskutert i drøftingen.

## Drøfting

Hensikten med denne studien er å undersøke om et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Morkels alfabet* (Hole, 2015) kan bidra til å øke lesemotivasjonen til elever på mellomtrinnet. Analysen av dataene viser hvordan elevene synes det var å arbeide med boka. Den viser at flere av elevene i klassen likte å arbeide med den. De var engasjerte og aktive. Videre viser analysen at det var de elevene som til vanlig ikke er så veldig aktive og som strever med å lese, som var de mest aktive da vi arbeidet med boka. Disse elevene kom også med de mest utbroderte svarene. Dette er interessant av flere grunner. Analysen viser også en holdningsendring hos flere av elevene. Til slutt viser analysen at flere av elevene i klassen ble mer motivert for å lese bildebøker etter dette prosjektet.

Oppgavens problemstilling er: «I hvilken grad kan et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Morkels alfabet* bidra til å øke lesemotivasjon til elever på mellomtrinnet?»

På bakgrunn av problemstillingen min og analysen av dataene vil jeg i dette kapittelet drøfte noen av funnene ytterligere. Funnene vil bli drøftet i lys av de teoretiske perspektivene på sosiokulturell læringsteori, motivasjon, novice- og expert-lesere, høytlesing, litterære samtaler og bildebøker som jeg presenterte i teoridelen.

## Lesemotivasjon

Som tidligere skrevet er gode leseferdigheter og god tekstforståelse en viktig forutsetning for læring og deltakelse i samfunnslivet (Roe, 2014, s. 11). Lesing er en kompleks prosess, hvor flere komponenter og prosesser samarbeider og balanseres i forhold til hverandre (Refsahl, 2012, s. 17). I utgangspunktet har lesing blitt beskrevet som en prosess som består av ferdighetene avkoding og forståelse (Roe, 2014, s. 22), men i senere tid har også motivasjon blitt lagt til som en viktig faktor i denne prosessen. Dette er fordi man med bakgrunn i forskning har funnet ut at motivasjon er en forutsetning for prestasjoner i lesing (Refsahl, 2012, s. 17). Motivasjon er derfor en sentral del av lærerens arbeid med elevenes leseopplæring. Min studie er et bidrag som undersøker en måte lærere kan arbeide med elevers lesemotivasjon på mellomtrinnet.

Analysen av dataene viser at flere av elevene i klassen ble mer motivert for å lese bildebøker etter dette prosjektet. Det kan være ulike grunner til dette. En tenkelig grunn kan være at arbeidet med *Morkels alfabet* gav disse elevene gode mestringsopplevelser. John Guthrie (2007), Albert Bandura (1997), Astrid Roe (2014), Ivar Bråten (2008), Øistein Anmarkrud og Vigdis Refsahl (2018) skriver alle at undervisning som gir gode mestringsopplevelser kan fremme indre motivasjon for lesing. Et av hovedfokusene i min studie har vært å legge til rette for mestringsopplevelser. Da jeg skulle velge bildebok til prosjektet mitt, var det viktig for meg å finne en bildebok som kunne gi både novice-leserne og expert-leserne gode mestringsopplevelser. Dette er ikke en enkel oppgave. Bøker som er for lette, kan føre til redusert innsats, mens bøker som er for vanskelige kan fremstå som en uoverstigelig oppgave å mestre (Anmarkrud & Refsahl, 2018, s. 57). Dette viser at det kreves ganske mye av de lærerne som skal benytte bøker i undervisningen. Man kan ikke bare ta hvilken som helst bok. Læreren må kjenne elevgruppa si og gjerne også et eller flere interessefeltet som de kan finne igjen i boka. *Morkels alfabet* er en bildebok jeg mener kan gi både novice-lesere og expert-lesere gode mestringsopplevelser. Boka inneholder mange bilder elevene kan og må tolke. Elevene vil kanskje ikke tolke dem likt, men de vil alle kunne finne noe meningsfylt i dem (Ommundsen, 2018, s. 152). Dette er en av bildebokas styrker. Det er også mange tolkningsmuligheter av tematikken i boka. Dette gjør at elevene kan tolke boka på sin egen måte. Elevene som deltok i prosjektet, tolket tematikken på ulike måter. Noen av elevene mente at boka handlet om vennskap og savn, mens andre mente at den handlet om en gutt og en jente som var forelsket. Det var også noen som mente at den handlet om en gutt som ikke hadde det bra hjemme. Siden boka åpner opp for ulike tolkningsmuligheter og utfordrer elevene på ulike måter, kan det tenkes at blir enklere for elevene å oppleve mestring.

Det kan også tenkes at høytlesingen av *Morkels alfabet* kan ha bidratt til at elevene ble mer motiverte for å lese bildebøker etter dette prosjektet. Ifølge Astrid Roe (2014, s. 132–134), Åsmund Hennig (2010) og Elise Seip Tønnessen (2007, s. 49–50) kan høytlesing virke motiverende på elevers leselyst. Funn fra undersøkelsen min tyder også på dette. Under høytlesingen var elevene helt stille. De fulgte konsentrert med og hadde oppmerksomheten rettet mot Smartboarden hvor de ulike oppslagene i boka ble vist. Slik jeg ser det, kan disse funnene tyde på at høytlesingen av *Morkels alfabet* fanget elevenes interesse. Lesing er ofte en individuell og personlig aktivitet, men ved høytlesing blir lesing også sosialt. Det gjør det mulig for elever å oppleve en fortelling sammen. Høytlesing skaper en følelse av fellesskap, noe som kan bidra til å løfte leseglede for alle (Tønnessen, 2007, s. 49–50). Mange

bildebøker er laget med tanke på at de skal bli lest høyt i fellesskap mellom mennesker (Ommundsen, 2018, s. 153). *Morkels alfabet* kan tenkes å være en bildebok med et slikt formål. Samspillet mellom verbaltekst og bilde er utvidende. Det vil si at leseren selv må fylle de tomme rommene mellom verbaltekst og bilde (Ommundsen, 2018, s. 152). Boka kan derfor tenkes å være utfordrende å lese for noen elever på mellomtrinnet. Ved å lese boka høyt for elevene, slik jeg gjorde, blir boka mer tilgjengelig for alle og alle blir ferdige samtidig. Høytlesing gjør det mulig for lesere som strever å møte krevende tekster de vanligvis ikke makter på egenhånd, samtidig gir det erfarne lesere mulighet til å gå i dialog med lesere som har andre erfaringer å møte teksten med enn de selv (Tønnessen, 2007, s. 49–50).

Ifølge Åsmund Hennig (2012, s. 33), Ingrid Nielsen (2020) og Åse Kristine Tveit (2004) kan også samtaler om litteratur øke elevens engasjement og motivasjon for lesing. *Morkels alfabet* er en bildebok som kan bli lest og forstått på ulike måter. Det kan derfor være fint å samtale om boka, enten i etterkant av en høytlesing eller underveis i lesingen. Jeg erfarte at elevene som deltok i prosjektet likte å samtale om boka. De var engasjerte og aktive. Noen ganger ble de også så engasjerte at de begynte å prate i munnen på hverandre. Flere av elevene sa eller skrev også at de synes det var spennende å høre hvordan de andre elevene i klassen tolket boka. Ved å la elevene samtale om boka, får elevene mulighet til å dele tanker om og refleksjoner rundt innholdet sammen med andre. Dette gjør at elevene kan hjelpe hverandre med å oppdage nye ting. Samtalen gjør det mulig for elevene å forstå en tekst de ikke kunne forstått på egenhånd (Aase, 2005, s. 106–107). *Morkels alfabet* tar opp temaer som ensomhet, utenforskap, omsorgssvikt og savn. Det kan tenkes at dette er temaer som for noen kan være vanskelig å prate om. Det er derfor viktig å ha et trygt og godt samtalemiljø i klassen, slik at alle kan uttrykke sine tanker rundt innholdet uten å bli latterliggjort. Det at samtalen handler om ”noen andre” enn elevene selv kan også tenkes å være med på å utvikle miljøet for slike samtaler i klassen. Ved at det ikke gjelder dem selv kan det tenkes at det er enklere å samtale om temaene, og kanskje kan det føre til at noen elever opplever det som trygt å dele noe fra sitt eget liv.

Det kan også tenkes at det var det at elevene fikk samarbeide med hverandre og være sosiale som bidro til å motivere elevene. I teoridelen kommer det frem at undervisning som legger til rette for samarbeid og sosial interaksjon, kan fremme elevens indre motivasjon for lesing (Guthrie, 2007, s. 134). Jeg mener at undervisningsopplegget jeg designet la til rette for dette,



og at dette kan være en forklaring på elevenes økende motivasjon. Som skrevet tidligere er lesing ofte en individuell og personlig aktivitet, men ved høytlesing blir lesing også sosialt. Høytlesingen gjør det mulig for elever å oppleve en fortelling sammen. I løpet av de to undervisningsøktene fikk elevene både samarbeide og samtale med hverandre. De fikk utforske et eller to oppslag hver sammen med læringspartneren sin, og de fikk dele sine tanker rundt innholdet i boka sammen med alle de andre i klassen. Ved å tilrettelegge for slike aktiviteter i litteraturundervisningen, settes lesing inn i et sosialt fellesskap, noe som kan være motiverende (Hennig, 2012, s.41; Rødnes & Ludvigsen, 2009).

Ifølge Guthrie (2007, s. 134) kan også tekster som oppleves som tiltalende eller spennende bidra til å motivere elever til lesing. Som jeg har skrevet tidligere er *Morkels alfabet* en bildebok med mange fargerike og detaljerte illustrasjoner. Personlig synes jeg at illustrasjonene gjør boka tiltalende. Funn fra undersøkelsen tyder på at elevene også synes dette. Samtlige av elevene skrev eller sa at de likte illustrasjonene. De skrev eller sa at de synes de var fine og at det var spennende å utforske dem. I boka er det også mye å undre seg over. Det kan tenkes at dette kan være med på å gjøre boka spennende for elevene. Halvveis i boka forsvinner Morkel. Vi får ikke vite hvor han drar eller hva han gjør. Leseren må selv fylle det tomme rommet mellom verbalteksten og bildet. Flere av elevene skrev eller sa at de kunne ønske at de fikk vite hva som skjedd med Morkel da han ble borte. Slik jeg ser det, tyder dette på at historien fanget elevenes interesse. Det peker imidlertid også på at ikke alle elevene fylte dette tomrommet selv. Dette ser ikke ut til å ha påvirket elevenes opplevelse av boka på en negativ måte. For meg virker det heller som dette kan ha vært med på å engasjere elevene.

Elevenes svar på spørreskjemaene viser at det var noen elever som ikke ble mer motivert for å lese bildebøker etter dette prosjektet. Det kan være ulike grunner til dette. I det følgende vil jeg trekke frem noen av disse. En tenkelig grunn kan være at elevene ikke opplevde *Morkels alfabet* som tiltalende eller spennende. Eksempelvis skrev en elev at han syntes det var for liten action i boka. Elever har ulike interesser og liker ulike typer bøker. Det kan derfor tenkes at mangelen på action kan ha ført til at denne eleven ikke likte boka, og dermed ikke ble motivert for lesing. En annen tenkelig grunn til at noen av elevene ikke ble mer motivert for å lese bildebøker etter dette prosjektet, kan være manglende mestringsopplevelser. En av de elevene jeg intervjuet fortalte, til tross for at han er en *expert*-leser, at han synes det var vanskelig å tolke bildene og at handlingen ikke gav noe mening. Først tenkte jeg at dette

kunne skyldes at denne eleven manglet visuell tekstkompetanse, noe som er en forutsetning for å kunne lese, forstå og tolke bilder (Ommundsen, 2018, s. 151). I ettertid viste det seg at denne eleven hadde vanskelig for å se bildene på Smartboarden. Det kan også tenkes at elevenes dagsform kan ha spilt inn på deres motivasjon. Det samme kan elevenes forutinntatte meninger om bildebøker ha gjort.

Til tross for at det var noen elever som på spørreskjemaet skrev at de ikke ble mer motivert for å lese bildebøker etter dette prosjektet, mener jeg likevel at det helhetlige undervisningsopplegget jeg designet kan brukes i arbeidet med å motivere elever til lesing. Undervisningsopplegget legger til rette for at både novice- og expert-lesere skal kunne oppleve mestring. I tillegg legger det til rette for at elevene skal kunne samarbeide og være sosiale med hverandre, noe som er viktig i arbeidet med å motivere elever til lesing. Høytlesing og litterære samtaler er også aktiviteter som i seg selv kan være motiverende. Det samme kan også bildeboka *Morkels alfabet*.

### Inkluderende undervisning

Gjennom analysen kom det frem at det var de elevene som til vanlig ikke er så veldig aktive og som strever med å lese som var de mest aktive da vi arbeidet med *Morkels alfabet*. Disse elevene kom også med de mest utbroderte svarene. De tolket oppslag etter oppslag. Dette synes jeg er interessant av flere grunner. Ingen elever lærer likt, og har heller ikke likt grunnlag for læring. Alle lærere må derfor tilpasse opplæringen slik at elevene får best mulig utbytte av den. I overordnet del i læreplanverket står det at ”Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.” (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Tilpasset opplæring skal gi elever like muligheter til læring og utvikling, uavhengig av forutsetningene deres. Læreren må derfor ved hjelp av et godt faglig skjønn legge til rette for tilpasset opplæring i alle timer (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Som skrevet tidligere er elever ulike i tilnærmingen til å lese litteratur (Nikolajeva, 2014, s. 14–20). Dette er også tilfellet for elevene i klassen hvor jeg forsket. Noen av elevene er novice-lesere, mens andre er expert-lesere. Det er også noen som befinner seg på en skala mellom disse. Gjennom oppveksten møter man litteratur i ulik grad. Noen kommer fra hjem hvor det er vanlig å lese og diskutere litteratur, mens andre kommer fra hjem hvor dette er mindre vanlig. I analysen kommer det frem at noen av elevene i klassen blir lest høyt for

hjemme mens andre ikke (jf. side 63). Dette er med på å vise at elevene i klassen møter litteratur på ulike måter i hjemmet. Det kan tenkes at det er enklere for de elevene som møter litteratur hjemme å også møte dette på skolen. Tidligere kunnskaper og erfaringer er av stor betydning for hvordan elevene oppfatter og møter en tekst (Roe, 2014, s. 30). Elevene som kommer fra hjem hvor det er lite fokus på lesing og litteratur, må lære å tilnærme seg dette når de er på skolen. Ved å gjøre dette, kan elevene trene seg opp til å bli expert-lesere. De må bare møte ulike typer tekster (Nikolajeva, 2014, s. 16). Ved å legge til rette for høytlesing og litterære samtaler i klasserommet, kan dette bidra til at spesielt novice-leserne får økt lesemotivasjon. Dette fremkommer også i Signy Ulstein Standals (2020, s. 105–106) masteravhandling. Som jeg har skrevet tidligere, gjør høytlesing det mulig for lesere som strever å møte krevende tekster de vanligvis ikke makter rent leseteknisk (Tønnessen, 2007, s. 49–50), mens litterære samtaler gjør at elevene har mulighet til utvikle en større forståelse av teksten de har lest (Aase, 2005, s. 106–107).

Funn fra analysen tyder på at undervisningsopplegget jeg designet er egnet som tilpasset opplæring. Undervisningsopplegget lot de elevene som til vanlig ikke er så veldig aktive og som strever med å lese, komme mer på banen. Samtidig utfordret det de erfarne leserne på ulike måter. I et forsøk på å tilrettelegge for tilpasset opplæring, kombinerte jeg flere ulike aktiviteter i undervisningsopplegget mitt. Tanken med å gjøre dette var at alle elevene i klassen skulle oppleve mestring i løpet av undervisningen. Som skrevet tidligere er elever forskjellige, og de lærer på ulike måter. For at undervisningen skal treffe alle, må den derfor være variert, noe jeg følte at undervisningen jeg gjennomførte var. Undervisningen inkluderte både høytlesing og tolking av bildebok, samt samtale og samarbeid. I tillegg til dette inkluderte den tegning og skriving. Tidligere i drøftingen har jeg diskutert hvordan de enkelte aspektene ved undervisningsopplegget kan skape mestring og motivasjon for lesning. Hver av disse aspektene har ulike styrker ved seg som til sammen bidrar til å gjøre undervisningen inkluderende og egnet for tilpasset opplæring.

Som jeg skrev i starten av kapittelet var det novice-leserne som var mest aktive da vi arbeidet med *Morkels alfabet*. Disse elevene kom også med de mest utbroderte tolkningene og svarene. En av faktorene for dette kan være at novice-leserne har opparbeidet seg en bedre visual literacy enn expert-leserne. Dette kan være fordi expert-leserne er mer vant til å lese tekst enn bilder, mens novice-leserne er mer vant til å lese bilder enn tekst. To av de elevene jeg intervjuet, fortalte for eksempel at de ikke pleier å lese bøker som inneholder bilder. Dette

er to elever som regnes som expert-lesere. En av disse elevene fortalte også at han ikke skjønte handlingen i boka og at han synes det var vanskelig å skjønne bildene. Slik jeg ser det, kan dette tyde på at denne eleven mangler visual literacy, noe som er en viktig ferdighet når man skal lese og tolke bilder (Ommundsen, 2018, s. 151). Som skrevet tidligere, anses visual literacy som en viktig kompetanse i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det er derfor viktig å sette av tid til å arbeide med dette. En måte å arbeide med denne kompetansen i norskfaget, er ved å lese bildebøker, og jo flere bildebøker man leser, desto mer øker den visuelle tekstkompetansen og evnen til å tolke bilder (Ommundsen, 2018, s. 163).

Ved å arbeide med shared picturebook reading i undervisningen kan man favne en større del av elevmassen. Både novice-leserne og expert-leserne kan på ulike måter utfordres og oppleve mestring. Høytlesingen gjør at elevene har bedre mulighet til å følge med på handlingen og sette seg inn i det som skjer, mens den litterære samtalen gjør at elevene kan hjelpe hverandre med å få en bredere forståelse av det som blir lest. Jeg mener at det å arbeide med shared picturebook reading er tilpasset inkluderende undervisning i praksis (jf. Ommundsen et al., 2021). Som det står i overordnet del i læreplanverket: "Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasning til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet." (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

### Samtale og samarbeid

Analysen av feltnotatene, spørreskjemaene, intervjuene og de sammensatte tekstene viser hvor viktig det er at man i litteraturarbeidet i skolen legger til rette for samtale og samarbeid. Samtalen er av stor betydning for elevenes literacykompetanse. Den kan gi elevene innblikk i andre menneskers tanker og erfaringer, den kan øke elevenes evne til å sette seg inn i andres situasjoner og den kan utvikle og utfordre elevenes forståelse av den leste teksten (Aase, 2005, s. 106–107). Gjennom undervisningen opplevde jeg at det var samtalen elevene hadde seg i mellom og samtalen vi hadde felles i klassen som drev tolkningsarbeidet videre. Dette opplevde også Conni Brekkli (2016, s. 74) i sitt masterprosjekt. Feltnotatene viser at elevene bygget videre på hverandres innspill (jf. side 60), og de sammensatte tekstene viser at elevenes tolkninger ble påvirket av hverandre (jf. side 75). Med sine ulike kunnskaper og erfaringer er elevene støttende stillaser for hverandre i tolkningsarbeidet. Dette gjør at elevene

har mulighet til å arbeide innenfor sin proksimale utviklingszone. Læring skjer i et sosialt fellesskap med andre.

Både kontaktlæreren og jeg observerte at de fleste elevene i klassen var engasjerte i arbeidet med *Morkels alfabet*. Flere av elevene uttrykte at de likte å samarbeide og samtale med hverandre (jf. side 63, 67 og 69). Det å legge til rette for samarbeid og samtale er viktig i litteraturundervisningen. Først og fremst fordi elevene kan lære av hverandre, men også fordi det kan bidra til å øke elevenes motivasjon for lesing (Guthrie, 2007, s. 134). Ved å legge til rette for samarbeid og samtale i tolkningsarbeidet, kan elevene legge merke til ting de ikke ville lagt merke til på egenhånd. Dette opplevde jeg at skjedde. Det kan også tenkes at det for noen kan oppleves tryggere å formidle tolkninger man har kommet frem til sammen med andre enn tolkninger man har kommet frem til alene. Det kan derfor være hensiktsmessig å legge til rette for at elevene kan diskutere i par eller grupper før man diskuterer i plenum.

### Bildebokas betydning i studien

*Morkels alfabet* av Stian Hole (2015) var en sentral del av undersøkelsen i denne studien. Jeg opplevde at elevene var engasjerte gjennom hele undervisningen. De fulgte konsentrert med og deltok aktivt i samtalen. I etterkant av undervisningen sa og skrev også flere av elevene at arbeidet hadde vært interessant og spennende. Det er grunn til å tro at *Morkels alfabet* har vært sentral for dette. Boka kommuniserer gjennom flere modaliteter, noe som gjør at den appellerer til flere sanser. Dette gjorde at elevene fikk ta del i den både gjennom tekst og bilde. Det kan tenkes at dette er til fordel for de elevene som strever med å lese. Dette er fordi det ofte er slik at lesere som strever er bedre til å lese visuelt enn verbalt. Bildene ble et stort høydepunkt for de fleste av elevene. Dette er noe som kommer tydelig frem gjennom spørreskjemaene og intervjuene (jf. side 64 og 68). Det virket som at elevene synes det var spennende å studere de ulike bildene og mange viste stort engasjement over oppdagelser de gjorde (jf. side 61). Dette er i tråd med funn Connie Brekkli (2016, s. 78) gjorde i sin masteravhandling.

Det er flere grunner til at jeg ønsket å bruke *Morkels alfabet* i studien min. For det første er bildebøker en god måte å tilpasse undervisningen på. De inneholder mange bilder elevene kan og må tolke. Elevene vil kanskje ikke tolke dem likt, men de vil alle kunne finne noe meningsfylt i dem (Ommundsen, 2018, s. 152). Dette er en av bildeboka sine styrker. Elevene

deltok aktivt gjennom hele undervisningen. Flere av elevene var også mer aktive enn de pleier å være, og da spesielt novice-leserne.

Den andre grunnen til at jeg ønsket å bruke *Morkels alfabet* var at bildebøker er egnet for litterære samtaler. Ved å bruke litterære samtaler i undervisningen kan ulike leseerfaringer, forståelser og tolkninger møtes (Aase, 2005, s. 107). Dette opplevde jeg at skjedde. Elevene kom med mange ulike tolkninger. De var både enige og uenige. Dette førte til mange ulike samtaler og diskusjoner. Elevene var også flinke til å lytte til hverandres innspill. Det kan tenkes at dette var fordi de synes det var interessant og spennende å høre hva de andre sa og mente.

For det tredje ønsket jeg å gi elevene en ny leseopplevelse. Dette mener jeg at jeg gjorde. Flere av elevene skrev eller fortalte at de ikke hadde lest bildebøker på mange år, men at bildebokprosjektet førte til at de så på bildebøker på en annen måte enn tidligere (jf. side 64, 67 og 71). Dette vil jeg komme tilbake til senere i drøftingen. Elevene fortalte også at de synes bildebokprosjektet var interessant og spennende.

For det fjerde ønsket jeg å bruke *Morkels alfabet* på bakgrunn av dens aktuelle tema for elever på mellomtrinnet. Både verbalteksten og bildene illustrerer hvordan man kan føle seg når man er glad, når man savner noen, føler seg utenfor eller ikke har det bra. Ved å møte tekster som tar opp slike temaer, kan elevene utvikle empati og forståelse for andres situasjon (Ommundsen, 2018, s. 167–168). Det kan også tenkes at det kan hjelpe elevene med å sette ord på sine egne følelser. Gjennom observasjonen og analysen av datamaterialet mitt ser man hvordan elevene har tolket temaet og de ulike elementene i bildeboka. Elevenes tolkninger førte til ulike samtaler i klasserommet. Min opplevelse er at shared picturebook reading sammen med en litterær samtale kan gi elevene mulighet til å snakke om andre personers følelser, noe som igjen kan tenkes å gjøre det enklere for dem å prate om hvordan de selv har det eller hva de føler. Dette er også noe som kommer frem i Signy Ulstein Standals (2020, s. 99) masteravhandling. Det er viktig at elevene får mulighet til å prate om sine egne følelser, og at læreren og de andre elevene i klassen lytter til det som blir sagt.

### Holdningsendringer hos elevene

I analysen skrev jeg at jeg mot slutten av prosjektet merket enkelte holdningsendringer hos flere av elevene. Med dette mener jeg holdningsendringer knyttet til det å lese bildebøker.

Ved bildebokprosjektets start, var det flere elever som var negative til å lese bildebøker, men ved prosjektets slutt så dette ut til å ha endret seg hos flere av elevene. Det kan tenkes at arbeidet med *Morkels alfabet* kan være en forklaring på dette. Kanskje *Morkels alfabet* gav disse elevene en god leseopplevelse? Som jeg skrev i analysen, var det flere av elevene som trodde bildebøker kun var bøker for små barn. At de trodde dette, synes jeg egentlig ikke er rart. Det kom frem i teoridelen at mange yngre barn leser bildebøker nærmest daglig, både hjemme, i barnehagen og på skolen (Birkeland & Mjør, 2015, s. 69). Etter hvert som de blir eldre går de over til annen skjønnlitteratur, som fører til at de ikke får videre erfaringer med å lese bildebøker. Som det kommer frem i analysen, var det lenge siden elevene som deltok i prosjektet hadde lest en bildebok. Med tanke på dette, synes jeg egentlig ikke det er så rart at elevene møtte bildeboka med de erfaringene og antakelsene de gjorde. Heldigvis virket det som at bildebokprosjektet endret flere av elevenes oppfatninger om hvem som kan lese bildebøker. Elevene fortalte at de var mer motivert for å lese bildebøker etter dette prosjektet, og at de ikke visste at det fantes bildebøker for barn på deres alder.

### Et tilbakeblikk på undervisningsopplegget

Etter å ha gjennomført undervisningsopplegget, ser jeg både styrker og svakheter ved opplegget. Gjennomføringen av opplegget gikk fint, men jeg ser at jeg kunne brukt enda mer tid på det. Dette er fordi elevene fikk for lite tid til å arbeide med den sammensatte teksten sin. I tillegg var det noen oppslag vi fikk for lite tid til å snakke om. Vi hadde også for lite tid da vi skulle oppsummere undervisningen. Vi måtte være raske fordi elevene skulle gå hjem for dagen.

I forkant av undervisningen tenkte jeg at to økter, 2 timer og 30 minutter, burde være nok med tid til å gjennomføre den. I ettertid ser jeg at dette var litt lite. Jeg skulle gjerne hatt 30–60 minutter ekstra. Hvis jeg hadde brukt mer tid på opplegget, kunne elevene fått mulighet til å bli ferdig med den sammensatte teksten de startet på. I tillegg kunne de fått en dypere forståelse av bildebokas helhet og enkeltdeler, samt en mulighet til å utvide sitt begrepsapparat og ordforråd knyttet til tolking av bildebøker. Det hadde også gitt flere elever mulighet til å dele sine tanker rundt opplegget da vi oppsummerte undervisningen.

Hvis jeg skulle gjennomført opplegget på nytt, ville jeg satt av litt mer tid til gjennomføringen. Jeg ville heller ikke gjennomført alt på samme dag, siden jeg tenker det kan bli litt lenge for elevene å arbeide med det samme, i hvert fall når elevene går i 6. klasse. Jeg

tenker jeg ville brukt tre økter fordelt over to eller tre dager. Helst to eller tre dager etter hverandre, eventuelt i løpet av samme uke, slik at det blir enklere for elevene å komme inn i boka igjen. Jeg ville også satt av litt tid til å arbeide med analysebegreper i forkant av høytlesingen og tolkingen. Dette er fordi jeg vil være sikker på at elevene har de redskapene og ferdighetene de trenger for å lese og tolke boka. Hvis elevene ikke har disse, kan det være vanskelig for dem å oppleve mestring (Bråten, 2008, s. 77). Jeg ville brukt den første undervisningsøkten til å arbeide med analysebegreper. Den andre økten ville jeg brukt til tolking av paratekster, samt høytlesing. I tillegg ville jeg i løpet av denne økten satt av tid til at elevene skulle tolke oppslag i boka sammen med en annen i klassen. Da jeg gjennomførte opplegget fikk ikke elevene velge selv hvilket oppslag de skulle tolke. Hvis jeg skulle gjennomført opplegget på nytt, tror jeg at jeg ville latt elevene velge oppslag selv. Både Guthrie (2007), Roe (2014), Bråten (2008), Anmarkrud og Refsahl (2018) skriver at undervisning som gir elever mulighet til å ta egne valg kan fremme indre motivasjon for lesing. Ulempen med å la elevene velge selv, er at det kan resultere i at noen av oppslagene i boka ikke blir valgt. Dette kunne man løst ved å ha tolket disse oppslagene sammen i fellesskap etterpå. Den siste undervisningsøkten ville jeg brukt til en felles klassesamtale, den sammensatte teksten, samt de avsluttende refleksjonene. Hvis jeg skulle gjennomført opplegget på nytt, ville jeg i tillegg til å satt av litt mer tid til gjennomføringen, ha forsikret meg om at alle elevene i klassen så bildene på Smartboarden. Funn fra undersøkelsen min viser hvor viktig det er at alle ser bildene godt for at de skal kunne delta i tolkingfellesskapet i klassen. Det hadde også vært en mulighet å flette inn arbeidet med boka i flere fag og sammenhenger, for på denne måten å legge til rette for dybdelæring og tverrfaglighet.

*Morkels alfabet* er som nevnt en historie om vennskap og savn, omsorgssvikt, utenforskap, den gode følelsen av å bli sett og kanskje også den aller første forelskelsen. Videre kunne det vært en ide å ta inn flere bildebøker i undervisningen, gjerne bildebøker som omhandler andre temaer, slik at alle elevene kan finne noe som oppleves som interessant og spennende for dem. Jeg kunne også satt sammen læringspar bestående av en novice-leser og en expert-leser. På denne måten kan jeg sikre at elevene kan hjelpe og veilede hverandre. Både novice-lesere og expert-lesere har hver sine styrker de kan bidra med i tolkingfellesskapet i klasserommet. Gjennom undervisningsopplegget jeg designet har jeg forsøkt å tilby et undervisningsopplegg som også verner om novice-leserne. Funn fra undersøkelsen tyder på at undervisningsopplegget mitt faktisk gjør dette. For eksempel er Jens og Ingeborg novice-lesere. Likevel var disse elevene noen av de mest engasjerte og aktive da vi arbeidet med



boka. De tolket oppslag etter oppslag, og kom med mange reflekterte innspill og tolkninger. Dette pleier ikke disse elevene å gjøre til vanlig.

### Høytlesing og litterære samtaler i en travel skolehverdag

De to siste årene har jeg ved siden av studiene jobbet som lærer på en barneskole. Da har jeg erfart hvor travel skolehverdagen kan være. Det er mye pensum man skal igjennom i løpet av et år og mange plikter å utføre. Dette gjør at tiden ikke bestandig strekker til. Det kan tenkes at dette kan føre til at mange lærere ikke setter av tid til tidkrevende arbeid og oppgaver, som for eksempel høytlesing av skjønnlitteratur og litterære samtaler. Min erfaring tilsier at dette dessverre stemmer. I løpet av en dag tar lærere flere valg. Valgene må tas med et grunnleggende hensyn til hva som er elevens beste (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Som skrevet tidligere blir det stadig viktigere å utvikle gode leseferdigheter og god tekstforståelse. Det vil derfor være til det beste for hver enkelt elev å sette av tid til høytlesing og litterære samtaler fordi dette på ulike måter kan virke motiverende på elevers leselyst, noe som igjen kan bidra til at de utvikler gode leseferdigheter og god tekstforståelse. Det at høytlesing og litterære samtaler på ulike måter kan virke motiverende på elevers leselyst bekreftes også gjennom studien min. Likevel er det viktig å være klar over at lesemotivasjon ikke skapes over natten. Det krever både tid og innsats fra lærerens side (Bråten, 2008, s. 76).

## Konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt i hvilken grad et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Morkels alfabet* (Hole, 2015) kan bidra til å øke lesemotivasjonen til elever på mellomtrinnet. Metodene som er brukt er shared picturebook reading, samarbeid og individuelt arbeid. Ved hjelp av spørreskjemaer, observasjoner, intervjuer og elevarbeid har jeg dannet meg et inntrykk av hvordan elevene synes det var å arbeide med boka. Jeg har tatt i bruk ulike teoretiske perspektiver på sosiokulturell læringsteori, motivasjon, novice- og expert-lesere, høytlesing, litterære samtaler og bildebøker for å belyse funnene. Analysen viser hvordan jeg på bakgrunn av teori og egne tolkninger analyserte bildeboka *Morkels alfabet* (2015) av Stian Hole. Analysen viser også hva kontaktlæreren og jeg observerte da elevene i klassen arbeidet med boka. Den viser elevenes atferd, deltakelse og reaksjoner i forbindelse med arbeidet, samt tolkninger og samtaler rundt de ulike oppslagene. Videre viser analysen hva elevene svarte på de to spørreskjemaene, samt funn jeg gjorde da jeg intervjuet elever fra klassen. Til slutt viser analysen hvordan noen av elevene i klassen tolket *Morkels forsvinning* og hvordan de arbeidet med den sammensatte teksten sin.

Tanken med å bruke shared picturebook reading i arbeidet med å motivere elever til lesing, var å gi elevene en ny leseopplevelse og å prøve å favne en større del av elevmassen. Dette opplevde jeg at jeg lyktes med. Analysen viser at det var de elevene som til vanlig ikke er så veldig aktive og som strever med å lese, som var de mest aktive da vi arbeidet med *Morkels alfabet*. De tolket oppslag etter oppslag og det var disse elevene som også kom med de mest utbroderte svarene. Videre viser analysen en holdningsendring hos flere av elevene. Ved bildebokprosjektets start var det flere elever som var negative til å lese bildebøker. De uttrykte at bildebøker kun var bøker for små barn. Ved prosjektets slutt så dette imidlertid ut til å ha endret seg. Mange av elevene uttrykte at de så på bildebøker på en annen måte enn tidligere. Analysen viser også at mange av elevene viste stor interesse og engasjement for arbeidet. Flere av elevene i klassen sa eller skrev at de likte å arbeide med boka og at de ville anbefale den til andre. Disse elevene sa eller skrev også at de ble mer motiverte for å lese bildebøker etter dette prosjektet. Disse funnene indikerer at det å arbeide med den utfordrende bildeboka *Morkels alfabet* bidro til å motivere elevene til lesing. Funnene jeg gjorde kan ikke generaliseres, men jeg vil likevel påstå med støtte i fra faglitteraturen og noen andre studier (Brekkli, 2016; Ommundsen et al., 2021; Standals, 2020), at det å arbeide med utfordrende bildebøker kan bidra til å motivere elever til lesing.

Resultatene fra denne studien viser som skrevet ovenfor at flere av elevene i klassen ble mer motivert for å lese bildebøker etter dette prosjektet. Jeg tror at *Morkels alfabet* har vært et viktig verktøy for dette. Boka bidro til mange gode samtaler og diskusjoner i klasserommet. Elevene var engasjerte da vi arbeidet med den, og de viste stor interesse for flere av oppslagene i boka. Dette er også noe som kommer frem gjennom spørreskjemaundersøkelsen og i intervjuene. Likevel kan man diskutere om det elevene skrev eller sa var det de faktisk mente, eller om det bare var noe de følte var ”riktig” å skrive eller si i den aktuelle situasjonen. Det vil derfor være behov for mer forskning på området før man kan trekke en endelig konklusjon.

I denne studien har jeg gjort en grundig analyse av kontaktlærerens og mine feltnotater, spørreskjemaene elevene svarte på, intervjutranskripsjonene jeg gjorde og noen av elevenes sammensatte tekster. Jeg har undersøkt hvordan elevene synes det var å arbeide med *Morkels alfabet*. Resultatene i denne studien kan ha blitt påvirket av flere forhold. Det er derfor vanskelig å si om jeg ville fått de samme resultatene dersom jeg hadde gjennomført undersøkelsen i en annen klasse, latt en annen lærer gjennomføre undervisningen eller valgt en annen bildebok. I fremtiden hadde det vært interessant å undersøke om undervisningsopplegget jeg designet ville gitt de samme resultatene i en annen klasse. Ved å ha gjort dette kunne jeg undersøkt om funnene hadde korrelert med funnene fra denne studien, eller om jeg hadde funnet ut noe annet. Det hadde også vært interessant å gjennomføre et lignende prosjekt i klassen jeg forsket på, men da med en annen bildebok.

Funnene i studien viser at det å bruke shared picturebook reading i undervisningen har flere positive sider, men for at shared picturebook reading skal kunne fungere godt i et klasserom, er det viktig at læreren setter seg godt inn i den aktuelle boka. Det er også viktig at læreren er der for elevene sine, stiller åpne spørsmål og anerkjenner elevenes innspill i dialogen. Videre er det viktig å legge til rette for et trygt og godt samtalemiljø i klassen slik at alle kan uttrykke sine tanker rundt innholdet uten å bli latterliggjort eller føle seg tråkket på. Analysen min har vist meg at det å arbeide med shared picturebook reading i undervisningen lar de elevene som strever med å lese komme mer på banen. Shared picturebook reading legger til rette for en felles leseopplevelse og samtale for alle, og jeg vil derfor påstå at shared picturebook reading er tilpasset inkluderende undervisning i praksis (jf. Ommundsen et al., 2021).

Etter å ha arbeidet med denne masteroppgaven har jeg tilegnet meg mye ny kunnskap knyttet til elevers lesemotivasjon og bruk av bildebøker i klasserommet. Dette er kunnskap jeg ser som svært relevant for meg som lærer. Jeg håper at denne masteravhandlingen kan være med på å sette et større fokus på lesemotivasjon i skolen og bildeboka som medium, samt at funnene mine kan komme til nytte i andre klasserom.

## Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2018). *Gode lesestrategier på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Appelgate, A. J., & Appelgate, M. D. (2004, Mars). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), s. 554–563.
- Arnheim, R. (1996). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen, & L. Aase, *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106–124). Oslo: Det norske samlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2015). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Birkeland, T., Mjør, I., & Risa, G. (2000). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen, *Den andre leseopplæringa - Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 69–80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A.-M., & Lillesvangstu, M. (2007). Ord + bilde = sant. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larsson (Red.), *Inn i teksten - ut i livet* (s. 107–121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*(4), s. 28–39.
- Bråten, I. (2008). *Leseforståelse - lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Brekkli, C. (2016). *Å tolke en bildebok: Bruk av analysebegreper som verktøy i utviklingen av elevenes tolkningsferdigheter*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Carroll, L. (1979). *Alice i Eventyrland*. (Z. Hopp, Overs.) Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag .
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. London: National Literacy Trust.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Noatam Gyldendal .

- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gold, R. (1958). Roles in sociological field of observations. *Social Force* 36, s. 217–223.
- Grimm, J., & Grimm, W. (1959). *Rødhette og ulven*. Theim: Saga kunstforlag.
- Grimm, J., & Grimm, W. (1983). *Hans og Grete*. Oslo: Aschehoug.
- Guthrie, J. (2007). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., & Perencevich, K. C. (2005). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Literacy Research and Instruction*, 45(2), s. 91–117.
- Guthrie, J., Wigfield, A., & Perencevich, K. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. I J. Guthrie, A. Wigfield, & K. Perencevich, *Motivating reading comprehension: Concept oriented reading instruction* (s. 55–86). Mahawah, NJ: Erlbaum.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen og bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvitenskap* 4.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hole, S. (2008). *Garmanns gate*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hole, S. (2010). *Garmanns hemmelighet*. Oslo: Cappelen Damm as.
- Hole, S. (2013). *Annas himmel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hole, S. (2015). *Morkels alfabet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A., & Hjordemal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London og New York: Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse - Arbeidsmåter og organisering. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, H. Dahll-Larssøn, M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet - nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 14–36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1976). *Kreativitet og vækst: en redegørelse for den tegnepsykologiske utvikling hos barn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*. København: Gjellerup.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Los Angeles: SAGE.
- Nielsen, I. (2020, September 29). *Hvordan gjennomføre litterære samtaler?* Hentet fra Lesesenteret: <https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=85667&categoryID=13435>
- Nikolajeva, M. (1996). *Children`s literature comes of age. Toward a New Aesthetic*. New York og London: Garland Publishing, Inc.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bildebokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive approaches to children`s literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children`s Literature in Education*, s. 225–239.
- Ommundsen, Å. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen, *Møter med barnelitteratur - Introduksjon for lærere* (s. 149–170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (Kommer våren 2021). Cognitively Challenging Picturebooks and the Pleasures of Reading: Explorative Learning from Picturebooks in the Classroom. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland, & B. Kümmerling-Meibauer, *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Studies in Language and Literature Learning* (s. 1–26). New York: Routledge.
- Ommundsen, Å. M., Haaland, G., & Kümmerling-Meibauer. (Kommer våren 2021). *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Studies in Language and Literature Learning*. New York: Routledge.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Raney, K. (1998). A matter of survival: on being visually literate. *The English and Media Magazine*(39), 37–42.
- Rødnes, K. A., & Ludvigsen, S. (2009). *Elevers meningsskapning av skjønnlitteratur - Samtaler og tekst*. Hentet fra Idunn: <https://www.idunn.no/file/pdf/33958958/art04.pdf>
- Rønning, K. R. (2019, oktober 2). *Fargesymbolikk*. Hentet fra NDLA: <https://ndla.no/nb/subjects/subject:1/topic:1:172416/topic:1:186407/resource:1:167200/3727>
- Reese, E. (2015). What Good Is a Picturebook? Developing Children`s Oral Language and Literacy through Shared Picturebook Reading. I B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, K. Nachtigäller, & K. Rohlfing, *Learning from Picturebooks. Perspectives on Child Development and Literacy Studies* (s. 194–208). New York: Routledge.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske .
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definations and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*(25), s. 54–67.
- Rydin, I. (1996). *Making Sense of TV-Narratives: Children`s Reading of a Fairy Tale*. Linköping: Linköping University.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Sinatra, R. (1986). *Visual Literacy Connections to Thinking, Reading and Writing*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). *Motivasjon for læring - Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skardhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning - Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2012). Case-forskning. I K. Fugleseth, & K. Skogen , *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 52–65). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Skovholdt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter i alle fag. I K. Skovholdt, *Innføring i grunnleggende ferdigheter* (s. 13–22). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Standals, S. U. (2020). *Hvordan bruke shared picturebook reading og rollespill for å snakke om mobbing*. Oslo: Oslo Metropolitan University - Storbyuniversitetet.



- Tønnessen, E. S. (2007). Loggskrivning og høytlesing. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larssøn, *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 37–59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, Å. K. (2004). *Inganger. Om lesing og litteraturformidling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (2004). *Australian Literacy Educators` Association*. Hentet Februar 18, 2021 fra Literacy in 21st century Australia: The ALEA Declaration: <https://www.alea.edu.au/documents/item/1197>
- UNESCO. (2018). *UNESCO*. Hentet Februar 18, 2021 fra Literacy: <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (M. Saabye, Red.) Oslo: Pedlex.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, September 21). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra Læreplan i norsk (NOR01-06): <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet Mars 16, 2021 fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – NSD sin vurdering av prosjektet

25.2.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Å motivere til leselyst ved hjelp av bildeboka Morkels alfabet

### Referansenummer

807062

### Registrert

07.09.2020 av Hilde Bauge Ferkingstad - s313471@oslomet.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for Lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Åse Marie Ommundsen , asmaom@oslomet.no, tlf: 4767237447

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Hilde Bauge Ferkingstad , s313471@oslomet.no, tlf: 90281231

### Prosjektperiode

12.10.2020 - 15.05.2021

### Status

15.09.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

15.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.09.20 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f43ae20-75ef-4ff8-b1a0-0df47d0cbc58>

1/3

dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.21.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

25.2.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f43ae20-75ef-4ff8-b1a0-0df47d0cbc58>

3/3

## Vedlegg 2 – Samtykkeskjema til foresatte

### Til foresatte

#### Forskningsprosjekt

Jeg er student ved masterprogrammet *Skolerettet utdanningsvitenskap* ved OsloMet Storbyuniversitetet. Våren 2021 skal jeg levere min masteroppgave, og i den forbindelsen ønsker jeg å undersøke i hvilken grad et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Morkels alfabet* av Stian Hole kan bidra til å øke lesemotivasjonen til elever på mellomtrinnet.

Nyere forskning har vist at det å arbeide med bildebøker ofte øker elevers motivasjon for lesing. Noe av bakgrunnen for dette er at bildeboka er et medium som er godt egnet for tilpassa opplæring, fordi alle, uansett alder og språklig bakgrunn kan finne noe meningsfylt i den.

For å undersøke problemstillingen min tenker jeg å gjennomføre et undervisningsopplegg som har fokus på *shared picturebook reading*. Metoden innebærer en felles høytlesing, der lærer leser høyt mens elevene lytter samtidig som de leser bildene, etterfulgt av en litterær samtale. Jeg tenker også å intervju et par elever, samt gjennomføre en spørreskjemaundersøkelse i klassen både før og etter undervisningsopplegget for å undersøke om elevene synes det var motiverende å arbeide med *Morkels alfabet*. I tillegg skal kontaktlæreren i klassen observere elevene mens jeg underviser. Undervisningsopplegget varer i ca. 2 x 75 minutter. Det vil ikke bli tatt opptak med video eller lyd. Under intervjuene og observasjonene vil det ikke bli notert navn. På spørreskjemaene elevene skal svare på, ønsker jeg derimot at de skal skrive navet sitt. Dette er fordi jeg skal sammenligne svarene til elevene på de to ulike spørreskjemaene. Spørreundersøkelsen blir gjennomført på papir og lagret forsvarlig. Målet med prosjektet er å motivere elever til å lese skjønnlitteratur, samt skape en nysgjerrighet og interesse for bildeboka som medium.

Undersøkelsen vil foregå i oktober 2020. Det materialet jeg samler inn, vil bare bli brukt i forbindelse med oppgaven min. All data vil bli anonymisert slik at det som blir brukt i oppgaven, vil bli presentert på en måte som gjør at ingen skal kunne vite hvilken skole materialet er samlet inn på, eller hvilke elever som deltok i prosjektet. Når oppgaven er ferdig vil alt materiale bli makulert/slettet, senest våren 2021. Siden jeg er ressurslærer i klassen til vanlig, får jeg nå en dobbeltrolle som timelærer og forsker. Skolens rektor, inspektør og kontaktlærer er informert om prosjektet, og har godkjent det.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Deltakelse i prosjektet innebærer å svare på spørreskjema og å være villig til å la seg intervju. Elever som ikke ønsker å delta i undersøkelsen, vil følge undervisningen i klassen på lik linje med de elevene som deltar, men de vil ikke svare på spørreskjema eller bli plukket ut til intervju. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene. Du har også rett til å få rettet og slettet personopplysninger om deg, samt sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Jeg håper jeg kan få tillatelse til at ditt barn er med i denne undersøkelsen. Har du noen spørsmål i forbindelse med prosjektet, kan du kontakte meg på tlf: 90281231 eller sende mail til [s313471@oslomet.no](mailto:s313471@oslomet.no). Du/dere kan også ta kontakt med min veileder; Åse Marie Ommundsen, professor i nordisk litteratur ved OsloMet Storbyuniversitetet, på tlf: 4767237447 eller på mail: [asmaom@oslomet.no](mailto:asmaom@oslomet.no).

Med vennlig hilsen  
Hilde Bauge Ferkingstad

---

**Svarslipp med samtykkeerklæring**

*Slipp levers til meg eller kontaktlærer innen tirsdag 20.10.2020.*

Jeg har mottatt informasjon om studien som skal gjennomføres, og gir herved samtykke til at mitt barn \_\_\_\_\_ kan svare på spørreundersøkelsen og bli intervjuet om lesing av bildebok.

---

Sted og dato

---

Foresattes underskrift

## Vedlegg 3 – Observasjonsskjema

### Observasjonsskjema

På dette skjemaet skal du notere de observasjonene du gjør deg av elevene når jeg gjennomfører bildebokprosjektet mitt, samt notere innspill og kommentarer elevene kommer med.

Du skal observere elevenes motivasjon for lesing av *Morkels alfabet*, samt elevenes motivasjon for arbeid og samtale rundt boka.

Observasjonsfokuset er elevdeltakelse, elevreaksjon og elevatferd.

**Problemstilling:** *I hvilken grad kan et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka Morkels alfabet bidra til å øke lesemotivasjon til elever på mellomtrinnet?*

#### Kjennetegn på indre lesemotivasjon:

- Gjøre en innsats
- Være konsentrert
- Vise glede
- Være engasjert
- Være nysgjerrig
- Vise interesse
- Vise fasinasjon for innhold
- Være så oppslukt at de glemmer tid og sted

#### Observasjonssted og klokkeslett:

Antall elever:

Min posisjon:

Observasjonsskjema	
<p><b><u>Innledning:</u></b> Gjennomgang av det vi skal gjøre i de to neste timene.</p>	



<p><b><u>Hoveddel:</u></b> Sammen og i læringspar studer bildebokas omslag og innsideperm.</p>	
<p><b><u>Hoveddel:</u></b> Høytlesing av bildeboka.</p>	

<p><b><u>Hoveddel:</u></b> Elevene studerer oppslaget de får utdelt sammen med læringspartner.</p>	
<p><b><u>Hoveddel:</u></b> Felles gjennomgang av oppslagene i boka, samt samtale om boka.</p>	

<p><b><u>Hoveddel:</u></b> Elevene fyller ut åpninger i boka ved å tegne og skrive.</p> <p>Felles gjennomgang og deling.</p>	
<p><b><u>Avslutning:</u></b> Rund av timen, og snakk om det elevene synes om boka.</p>	

**Forstyrrelser/forhold som kan ha påvirket observasjonen:**

**Tolkning/førsteuttrykk:**

## Vedlegg 4 – Spørreskjema 1

### Spørreskjema 1

Navn:

			
Liker du å lese bøker? (Kryss av)			
Leser du mye? (Kryss av)			
Hvor ofte leser du bøker? (Skriv her)			
Når leste du sist en bok? (Skriv her)			
Hvor ofte låner du bøker på biblioteket? (Skriv her)			
Hvilke bøker liker du å lese? <i>(fantasybøker, humorbøker, bildebøker, hestebøker, spenningsbøker, kjærlighetsbøker, faktabøker, tegneserier...)</i> (Skriv her)			
Liker du å lese bildebøker? <i>(En bok med minst et bilde på hvert oppslag)</i> (Kryss av)			
Når var sist du leste en bildebok? (Skriv her)			
Liker du å bli lest høyt for? (Kryss av)			
Hvor ofte blir du lest høyt for hjemme? (Skriv her)			
Liker du å diskutere bøker med andre i klassen? (Skriv her)			

## Vedlegg 5 – Spørreskjema 2

### Spørreskjema 2

Navn:

			
Hvor glad er du i å lese bøker? (Kryss av)			
Liker du å bli lest høyt for? (Kryss av)			
Liker du å snakke om det du har lest i en bok? (Kryss av)			
Liker du å lese bildebøker? (En bok med minst et bilde på hvert oppslag) (Kryss av)			
Likte du bildeboka <i>Morkels alfabet</i> ? (Kryss av)			
Hva synes du om bildeboka <i>Morkels alfabet</i> ? (Skriv her)			
Likte du illustrasjonene (bildene) i boka? (Kryss av)			
Hva synes du om illustrasjonene (bildene) i boka? (Skriv her)			
Likte du handlingen i boka? (Kryss av)			
Vil du anbefale <i>Morkels alfabet</i> til noen andre? Hvorfor? Hvorfor ikke? (Skriv her)			
Fikk du mer lyst til å lese bildebøker etter dette prosjektet? (Skriv her)			

## Vedlegg 6 – Intervjuguide

### Intervjuguide

**Problemstilling:** «I hvilken grad kan et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Morkels alfabet* bidra til å øke lesemotivasjon til elever på mellomtrinnet?»

#### Spørsmål

##### Lesemotivasjon og bildebøker

Liker du å lese bøker?

Hvor ofte leser du bøker?

Hvilke bøker liker du å lese?

Liker du å lese bildebøker?

Hvorfor/ hvorfor ikke?

Når var sist du leste en bildebok?

Liker du å bli lest høyt for?

Liker du å snakke om det du har lest i en bok?

##### *Morkels alfabet*

Fortell meg hva du synes om bildeboka *Morkels alfabet*.

Hva likte du med boken, og hva likte du ikke?

Hvorfor likte du/likte du ikke boken?

Kan du fortelle meg litt om hva du synes om handlingen i boka?

Hva synes du om bildene da?

Hva tenker du om at det er så lite tekst på hvert oppslag?

Hvordan synes du det er å måtte lese både tekst og bilde?

Hvordan synes du det var å diskutere boka sammen med de andre i klassen?

Vil du anbefale *Morkels alfabet* til noen andre?

Hvorfor/ hvorfor ikke?

Fikk du mer lyst til å lese bildebøker etter dette prosjektet?