

MASTEROPPGAVE

M1GLU17

Mai 2022

Inkluderende undervisning ved høytlesning av bildebok

Inclusive Education With Use of Picture Book Read-Alouds

Dette masterprosjektet er en del av forskningsprosjektet «Challenging Picturebooks in Education» ved OsloMet

30 stp. oppgave

Emilie Aarem og Marthe Horgmo



OsloMet – Storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

I denne oppgaven har vi undersøkt hvordan høytlesning av bildebok kan bidra til inkluderende undervisning i begynneropplæringen. I tillegg har vi undersøkt ulike årsaker til at bildeboka er en lite utnyttet ressurs i undervisningen i begynneropplæringen. Bakgrunnen for oppgaven er vår kunnskap om og interesse for bildebokas potensiale i skolen og mulighetene bruk av bildebok gir med tanke på tilpasset opplæring. Dette har vi undersøkt gjennom observasjon og intervju av tre lærere. Vi observerte et undervisningsopplegg de selv hadde utformet på bakgrunn av problemstillingen vår. Videre intervjuet vi lærerne om planleggingen og gjennomføringen av undervisningsopplegget og andre temaer vi opplevde som relevante for å besvare problemstillingen.

Teori om inkluderende undervisning, dimensjoner innenfor inkluderende undervisning, bildeboka og høytlesning danner grunnlaget for analysen og diskusjonen av datamaterialet.

Analysen av datamaterialet viser at høytlesning av bildebok kan bidra til inkluderende undervisning på flere måter. Et sentralt aspekt er høytlesningen i seg selv. Når lærere leser en bildebok høyt for elevene kan alle elevene få den samme teksterfaringen uavhengig av faglige forutsetninger. Dette danner et felles utgangspunkt for alle elevene, slik at de har like muligheter for å mestre videre arbeid. Et annet sentralt aspekt er bruken av bilder. Bildene i bøkene kommuniserer på måte som gjør at alle elevene kan delta i undervisningen. Bildene spilte en spesielt viktig rolle for elever med ulike språkutfordringer, og førte til at disse elevene fikk noe meningsfylt ut av fortellingen og undervisningen generelt. Organiseringen av høytlesningen hadde også betydning for inkluderingen. Dersom elevene fikk mulighet til å velge sittestilling selv og bevege seg under høytlesningen så det ut til at høytlesningen bidro til inkluderende undervisning i større grad.

Analysen viser også at lærerne velger bildebok på bakgrunn av flere ulike forhold, når de skal planlegge et opplegg rundt en bildebok som bidrar til inkluderende undervisning. Det var viktig for lærerne at de selv hadde kjennskap til bildeboka de skulle lese, siden de da klarte å formidle ulike elementer i bildeboka på en bedre måte. Videre la de vekt på at tema i bildeboka appellerte til elevene, siden de opplevde et større engasjement fra elevene dersom bildeboka handlet om noe de interesserte seg for eller relaterte seg til. I tillegg kom det frem at lærerne valgte bildeboka basert på ulike elevbehov.

Analysen viser også at det var flere årsaker til hvorfor lærerne ikke utnytter bildeboka som en ressurs i undervisningen. Lærerne opplevde at de ikke hadde god nok tilgang på et oppdatert utvalg av bildebøker gjennom skolebiblioteket. De ga uttrykk for at de hadde brukt bildebøker i undervisningssammenheng oftere, dersom bildebøkene var lettere tilgjengelig. De trakk også frem at lærerhverdagen er hektisk, og at de derfor heller velger å bruke ferdige opplegg i læreverkene, istedenfor å bruke tid på å lage egne opplegg rundt en bildebok.

Funnene i denne oppgaven er kun basert på et lite utvalg av lærere og det er derfor behov for mer forskning på feltet for å komme med en generell konklusjon. Arbeidet med denne oppgaven har likevel økt vår kunnskap om bildebokas potensiale i skolen og viktigheten av en inkluderende undervisning. Dette er kunnskap vi vil ta med oss inn i vårt eget arbeid som lærere.

Abstract

In this master thesis we have researched how a picture book read-aloud can contribute to inclusive education in early childhood education. We have also researched various reasons why picture books are often not utilized as a resource in lessons in early childhood education. The background for the thesis is our knowledge and interest in the picture book's potential in education, and the possibilities the picture book gives for adapting education based on different student needs. Our research is based on observation and interview of three teachers. We observed a lesson that the teachers had planned based on our thesis. After the observation we interviewed the teachers about the lesson, the planning of the lesson and other relevant topics.

We use theories on inclusive education, dimensions within inclusive education, picture books and read-alouds to analyze and discuss our thesis.

The analysis of the data material shows that picture book read-alouds can contribute to inclusive education in several ways. A key aspect is the read-aloud in itself. When teachers read a picture book aloud for the students, all the students get the same text-experience, despite their academic prerequisite. Another key aspect is the use of pictures. The pictures in the books communicate in a way that makes it possible for all the students to participate in the lesson. The pictures played a particularly important role for students with different language challenges, since the pictures made it easier for the students to understand the story. The organization of the picture book read-aloud also had an impact on the inclusion. If the students could choose their sitting position themselves and were allowed to move during the read-aloud, the read-aloud had opportunities to contribute to inclusive education to a greater extent.

The analysis also shows that the teachers choose picture book for the inclusive read-aloud, based on several different factors. It was important for the teachers that they already were familiar with the book, since it made it easier for them to convey the different elements in the picture book in a good way. It was also important for the teachers that the theme in the picture book appealed to the students, since they experienced a greater engagement from the students if the picture book was about something the students were interested in or could relate to. The teachers also chose the picture book based on different student needs.

The analysis also shows that there are several different reasons why teachers don't use a picture book as a resource in their lessons. The teachers indicated that they did not have good

enough access to an updated selection of picture books through the school library. They expressed that they would have used picture books in lessons more often, if the picture books were more accessible. They also pointed out that they often don't have much time to plan lessons in their job as a teacher. Because of their lack of time, they would rather use lesson plans that come with the teaching materials their school provided, than plan a lesson based on a picture book themselves.

This study is based on a small selection of teacher and there is therefore a need for more research in the field to come to a general conclusion. Our work with this thesis has nevertheless increased our knowledge of the picture book's potential in education and the importance of inclusive education. We will bring this knowledge with us into our profession as teachers.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på 5 fine år på OsloMet. Arbeidet med denne oppgaven har vært både lærerikt, spennende og til tider krevende. Gjennom hele studietiden har vi holdt sammen, og vært gode støttespillere for hverandre. Det har derfor vært en fin avslutning på studietiden å få tilbringe både tidlige morgener og sene kvelder med hverandre gjennom arbeidet med denne masteroppgaven.

Først og fremst vil vi takke hverandre for et godt samarbeid gjennom arbeidet med denne oppgaven. Videre vil vi takke våre studievenner for alle gode samtaler og mye latter. Studietiden hadde ikke vært den samme uten dere.

Tusen takk til informantene våre for at dere tok dere tid til å bistå oss i dette prosjektet, til tross for en travel lærerhverdag midt i en pandemi. Takk for at dere delte deres kunnskap, erfaringer og tanker. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Vil vi også rette en takk til Bjørn Rørvik, Gry Moursund, Lars Mæhle og Lars Rudebjer for tillatelse til å bruke bildene fra *Bukkene Bruse drar til syden* og *Dinosaurgjengen – egget* i oppgaven vår.

Vi vil også rette en stor takk til vår veileder Cathrine Bjerknes for et godt samarbeid og god veiledning gjennom hele prosessen. Du har bidratt med mange gode råd og oppmuntrende ord som har betydd mye for motivasjonen underveis.

Til slutt vil vi takke familie, kjærester og venner for støttende ord og oppmuntringer gjennom studietiden og arbeidet med denne oppgaven.

Emilie Aarem og Marthe Horgmo

Oslo, våren 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord	v
Innledning	1
<i>Bakgrunn for valg av tema</i>	<i>1</i>
Inkluderende undervisning.....	1
Bildeboka	2
<i>Problemstilling og avgrensning</i>	3
<i>Begrepsavklaring</i>	4
Inkluderende undervisning.....	4
Læremidler og «ordinær undervisning».....	4
<i>Oppgavens oppbygging</i>	5
Teoretisk rammeverk	6
<i>Inkludering – ulike dimensjoner</i>	6
Den fysiske og organisatoriske dimensjonen.....	6
Den faglig-akademiske dimensjonen	7
Den sosiale dimensjonen.....	7
Konsekvenser av ulike opplæringstiltak	7
<i>Bildeboka</i>	8
Kjennetegn ved bildeboka.....	9
Bildebokas potensiale i skolen	10
Høytlesning av bildebok	10
Faktorer av betydning for bruk av litteratur i undervisningen	15
Metodisk tilnærming	17
<i>Kvalitativ metode</i>	17
<i>Utvalg og rekruttering</i>	17
<i>Datainnsamling</i>	18
Metodetriangulering.....	18
Kvalitativ observasjon	18
Kvalitativt intervju	21
<i>Analyse av datamaterialet</i>	23
Intervjuene	23
Observasjonene	24
<i>Kvalitetskriterier</i>	24
Validitet.....	24

Reliabilitet.....	26
<i>Forskningsetikk.....</i>	<i>27</i>
Presentasjon av funn.....	28
<i>Observasjonene.....</i>	<i>28</i>
Observasjon 1.....	28
Observasjon 2.....	31
Observasjon 3.....	34
<i>Intervjuene</i>	<i>38</i>
Inkludering og deltakelse	38
Bruk av bildeboka og høytlesning	41
Valg av bildebok	42
Hvorfor er bildeboka en lite utnyttet ressurs i undervisningen i begynneropplæringen?	44
Analyse og diskusjon.....	47
<i>Hvordan kan høytlesning av bildebok bidra til inkluderende undervisning?</i>	<i>47</i>
Bilder som støtte	47
Felles teksterfaring	48
Organiseringen av høytlesningen – betydning for inkluderingen?	49
Retten til undervisning i felleskap med andre.....	49
Litterær samtale og spørsmålsstilling	50
Hvilken bildebok skal man velge?	54
Engasjerende undervisning	56
<i>Bildebokas rolle i skolen.....</i>	<i>57</i>
Mangel på tilgang til bildebøker	58
En «unyttig aktivitet» i en hektisk lærerhverdag?	59
Læreboka og testenenes makt.....	59
Avslutning.....	61
<i>Avsluttende kommentar</i>	<i>63</i>
Litteraturliste	64
VEDLEGG.....	68
<i>Vedlegg 1: Vurdering fra NSD</i>	<i>68</i>
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i>	<i>70</i>
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte</i>	<i>72</i>
<i>Vedlegg 4: Observasjonsskjema</i>	<i>73</i>
<i>Vedlegg 5: Intervjuguide.....</i>	<i>74</i>
<i>Vedlegg 6: Medforfattererklæring</i>	<i>75</i>

Innledning

Alle elever er forskjellige. De kommer til skolen med ulike forutsetninger, erfaringer og behov. De første årene på skolen er av stor betydning for elevenes videre læring og utvikling. En stor og viktig oppgave for læreren er derfor å legge til rette for en god start for alle de ulike barna, tilpasse opplæringen og bidra til lærelyst og engasjement hos elevene (Palm & Michaelsen, 2018, s. 11).

Bakgrunn for valg av tema

Ettersom vår masteroppgave skal være flerfaglig, har vi valgt å skrive en oppgave som inneholder fagstoff fra fagene pedagogikk og norsk. Videre vil vi beskrive bakgrunn for valg av det pedagogiske temaet og det norskfaglige temaet hver for seg.

Inkluderende undervisning

Vi har valgt å skrive en oppgave om inkluderende undervisning ettersom et inkluderende læringsmiljø for alle elever, er et av de mest sentrale prinsippene norsk skole skal drive sin virksomhet etter (NOU 2019: 23, s. 344). Dette innebærer at alle elever, uavhengig av hvilke forutsetninger, erfaringer og behov de kommer til skolen med, skal ha mulighet til å delta i fellesskapet i skolen. Dette er viktig for å anerkjenne og verdsette mangfoldet av elever, og for å se på mangfoldet som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Inkludering som prinsipp i den norske skole er understreket blant annet ved at Norge sammen med flere land har stilt seg bak UNESCOs Salamancaerklæring (1994). Denne erklæringen handler om at «utdanningssystemene må ta hensyn til den store variasjonen i barnas egenskaper, forutsetninger og behov. Det betyr tilrettelegging for en inkluderende opplæring for alle i ordinære skoler, uavhengig av elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn, og uavhengig av sosial, kulturell og etnisk bakgrunn» (NOU 2009 : 18, s. 238). Likevel er forholdet mellom fellesskap og tilpasning et av fellesskolens store dilemmaer. Det er en utfordring å balansere hensyn til begge deler, men målet er å skape en skole som er felles for alle og som samtidig ivaretar mangfoldet blant elevene (Nilsen, 2017).

Likeverdig opplæring og tilpasset opplæring er to sentrale prinsipper i den inkluderende skolen (Hølland, 2021, s. 15). Prinsippet om likeverdig opplæring skal være styrende for all praksis i skolen. Dette innebærer at alle elever, uavhengig av individuelle forutsetninger skal få et likeverdig opplæringstilbud. Et likeverdig opplæringstilbud handler om å gi alle elever samme mulighet for å oppnå sitt læringspotensial (Hølland, 2021, s. 15). Ettersom alle elever har ulike forutsetninger for å lære, kan man som lærer ikke behandle alle elever likt. Det

krever at man gir elevene en positiv forskjellsbehandling slik at hver enkelt får muligheten til både faglig og sosial utvikling (Hølland, 2021, s. 15).

Prinsippet om tilpasset opplæring er lovfestet i opplæringsloven §1 – 3. I loven står det skrevet at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Skolens innhold skal imøtekomme den enkelte elevens forutsetninger, behov og talenter. Dette betyr at alle elever, uavhengig av om de har lærevansker, stort læringspotensial eller krav på spesialundervisning, skal få en tilpasset opplæring (Hølland, 2021, s. 15). Dagens opplæringslov er under revidering, og det er da under diskusjon om begrepet *tilpasset opplæring* må endres eller utdypes, og bakgrunnen for dette er at opplæringsutvalget mener at *tilpasset opplæring* begrepet ikke er en treffsikker nok betegnelse. Utvalget mener at begrepet kan oppfattes som individuell tilrettelegging av opplæringen, mens det er ment å bety at opplæringen skal tilrettelegges innenfor fellesskapet slik at den så langt som mulig skape et tilfredsstillende opplæringstilbud for alle (Kunnskapsdepartementet, 2021). Dette kan underbygges med tall fra utdanningsdirektoratet som viser at en stor andel av elevene som har krav på spesialundervisning, får denne undervisningen utenfor den ordinære klassen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Sett ut fra det vi har nevnt ovenfor står inkludering svært sentralt i skolen, og det legges spesielt fokus på at opplæringen skal foregå på en slik måte at alle elever skal ha mulighet til å delta i fellesskapet. Som tidligere nevnt er de første årene på skolen av stor betydning for barns læring både faglig og sosialt, og det er derfor spesielt viktig å legge til rette for en god start der alle føler seg inkludert. På bakgrunn av dette ønsker vi å undersøke nærmere hvordan lærere kan legge til rette for en inkluderende undervisning i begynneropplæringen, der alle elever kan delta i fellesskapet.

Bildeboka

Både gjennom kjerneelementene og kompetansemålene i norskfaget kommer det frem at elevene skal lytte til, oppleve og samtale om skjønnlitteratur. Under kjerneelementet «tekst i kontekst» står det skrevet at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ettersom elever i

begynneropplæringen har ulike leseferdigheter, tolker vi derfor dette som at elevene skal møte slike tekster for eksempel gjennom høytlesning.

Et av kompetansemålene etter 2. trinn er at elevene skal kunne «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk». Videre er et av kompetansemålene etter 4. trinn at elevene skal kunne «lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven». I tillegg er et kompetansemål etter 4. trinn at elevene skal kunne «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Gjennom tiden på lærerstudiet har vi fått mye kunnskap om bildeboka, og mulighetene som ligger i bildeboka med tanke på å lytte til, oppleve og samtale om skjønnlitteratur. I tillegg har vi fått kunnskap om potensialet som ligger i bildeboka med tanke på at den kombinerer to ulike modaliteter. Bruken av bilder kan skape en form for universell kommunikasjon, og bildeboka kan derfor egne seg godt for tilpasset opplæring. Bildeboka er også ofte barns første møte med litteratur, og det mediet som blir lest mest for barn (Bjørvand, 2012a, s. 69). Barn er derfor ofte godt kjent med bildeboka fra hjemmet og barnehagen. Til tross for dette har vi erfart gjennom jobb i skolen at bildebøker er en lite utnyttet ressurs i undervisningen i skolen, noe som også kommer frem i forskning på feltet (Ommundsen, 2021, s. 99). Vi ønsker derfor å undersøke nærmere hvordan lærere kan bruke bildeboka og dens potensiale som en ressurs i undervisningen i begynneropplæringen.

Problemstilling og avgrensning

Med bakgrunn i hvor sentralt og viktig prinsippet om en inkluderende opplæring er i norsk skole, og potensiale som ligger i bildeboka med tanke på tilpasset opplæring, har vi valgt å undersøke følgende problemstilling:

«Hvordan kan høytlesning av bildebok bidra til inkluderende undervisning i begynneropplæringen?»

I tillegg ønsker vi å undersøke hvorfor bildeboka er en lite utnyttet ressurs i undervisningen i skolen, for å belyse hva som hindrer lærere i å bruke bildebøker i undervisningen. Vi ser på det som interessant å undersøke dette, for å få en dypere forståelse for bildebokas rolle i begynneropplæringen. På bakgrunn av dette har vi formulert et underspørsmål til oppgaven:

«Hvorfor er bildeboka en lite utnyttet ressurs i undervisningen i begynneropplæringen?»

Disse spørsmålene vil vi undersøke gjennom observasjon og intervju av tre lærere, med utgangspunkt i et undervisningsopplegg de selv har utformet på bakgrunn av problemstillingen vår. Vi ønsket at lærerne selv skulle velge bildebok og planlegge et opplegg, da vi ønsket å observere et opplegg på bakgrunn av deres forståelse av hvordan bildeboka kan bidra til inkluderende undervisning. Bakgrunnen for valg av to metoder er at vi ønsket å få et mer helhetlig bilde av hvordan bildeboka kan bidra til inkluderende undervisning.

Studien ble gjennomført på 1. og 2. trinn, og av praktiske hensyn ble studien gjennomført på skoler på Østlandet.

I oppgaven fokuserer vi på selve bildeboka som medium, og hvordan dens egenskaper kan bidra til inkluderende undervisning. Vi så derfor ikke på det som nødvendig å gjøre grundige analyser av hver enkelt bildebok som ble brukt i undervisningsoppleggene, for å besvare vår problemstilling. Vi så likevel på det som nødvendig å gi en kort gjennomgang av bøkens handling og virkemidler under kapittel 4, ettersom dette i noen grad danner grunnlag for vår analyse og diskusjon.

Begrepsavklaring

Inkluderende undervisning

Begrepet inkluderende undervisning er et omfattende begrep, som kan forstås på mange ulike måter. Vi har valgt å ta utgangspunkt i Nilsen (2008) sine tre dimensjoner, for å få en forståelse av hva inkluderende undervisning innebærer. I disse dimensjonene og annen teori blir det brukt flere ulike begreper for å utdype begrepet inkluderende undervisning. I vår oppgave bruker vi derfor begreper som: deltakelse, like muligheter, tilgang til felleskapet, og engasjement for å belyse ulike sider ved en inkluderende undervisning.

Læremidler og «ordinær undervisning»

Informantene våre bruker begrepene læreverk, lærebok, lesebok og arbeidsbok når de forteller om læremidlene de bruker i egen undervisningspraksis. *Arbeidsbok* viser til den boka som læreverkutviklere ofte kaller «oppgavebok», som elevene skriver og løser ulike oppgaver i. *Lesebok* og *lærebok* viser til den boka som læreverkutviklere ofte kaller «grunnbok», som

vanligvis inneholder ulike tekster, samt spørsmål til tekstene. *Læreverk* viser til alle disse samlet, i tillegg til lærerveiledningen som læreverkene ofte kommer med.

Flere steder i oppgaven brukes også begrepet ordinær undervisning. I denne sammenheng omhandler dette våre informanternes ordinære undervisning, som vanligvis tar utgangspunkt i et læreverk, som for eksempel *Salto*, eller stasjonsundervisning.

Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. I kapittel 1 presenterer vi bakgrunnen for valg av tema, problemstilling, underspørsmål, avgrensning, en begrepsavklaring av sentrale begreper og oppgavens oppbygging. I kapittel 2 presenterer vi sentrale teoretiske perspektiver innenfor inkluderende undervisning, bildebok og høytlesning av bildebok. I dette kapitlet presenterer vi også tidligere forskning som er gjort innenfor de ulike temaene. I kapittel 3 presenterer vi det metodiske rammeverket som er brukt for å undersøke vår problemstilling og vårt underspørsmål. I kapittel 4 presenterer vi relevante funn fra observasjonene og intervjuene. I kapittel 5 analyserer og diskuterer vi funnene opp mot tidligere forskning og teori på feltet. Det siste kapitlet inneholder en oppsummering og konklusjon av studien og en avsluttende kommentar.

Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenterer vi teori og tidligere forskning som er relevant for å besvare vår problemstilling. Vi gjør først rede for sentral teori innenfor inkluderende undervisning, med fokus på de tre dimensjonene innenfor inkludering. Videre presenterer vi teori og tidligere forskning innenfor temaene bildebok og høytlesning av bildebok. Til slutt presenterer vi noen faktorer som er av betydning for bruken av litteratur i undervisningen, som er relevant for vår videre diskusjon.

Inkludering – ulike dimensjoner

For å få en samlet forståelse av inkludering, skilles det mellom tre ulike dimensjoner. Disse dimensjonene er den fysiske og organisatoriske dimensjonen, den faglig-akademiske dimensjonen, og den sosiale dimensjonen. Disse dimensjonene viser hvordan skolen og lærerne kan legge til rette for ulike sider ved inkludering, og det er viktig å se dem i sammenheng (Nilsen, 2008, s. 131; 2017, s. 24). Alle de tre dimensjonene har en objektiv og en subjektiv side. Den objektive siden handler om hvordan skolens ansatte ser på og vurderer læringsmiljøet innenfor de tre dimensjonene (Statped, 2020). Den subjektive siden av inkludering handler om den enkelte elev sin opplevelse av læringsmiljøet innenfor de tre dimensjonene. En elev kan for eksempel føle seg sosialt ensom og faglig utenfor, selv om eleven er fysisk plassert i ordinær skole og klasse (Nilsen, 2017, s. 28). Det er derfor viktig å lytte til og etterspørre elevenes opplevelse av inkludering (Statped, 2020).

Den fysiske og organisatoriske dimensjonen

Den fysiske og organisatoriske dimensjonen handler om hvordan opplæringen er organisert. Elevene skal ha fysisk og organisatorisk tilgang til fellesskap med andre (Statped, 2020). Et hovedprinsipp innenfor denne dimensjonen er «det er opplæringen som skal tilpasses elevene, ikke elevene som skal sorteres og plasseres etter prestasjonsnivå eller vansker» (Nilsen, 2019, s. 625). I opplæringsloven står det skrevet at alle barn har rett til å gå på den lokale skolen, og at elevene skal deles i klasser eller basisgrupper. Samtidig står det skrevet at elevene kan deles i andre mindre grupper etter behov, men kun i deler av opplæringen. Opplæringsloven åpner også for andre løsninger basert på en individuell vurdering av elevenes behov, men den organisatoriske normalordningen skal være klassen eller basisgruppen (Nilsen, 2019, s. 625). Det finnes altså en del variasjon i hvordan undervisningen er organisert i fellesskolen. Noen elever mottar spesialundervisning innenfor klassens fellesskap, mens andre nesten aldri er med sin egen klasse. Det finnes også alternative læringsarenaer utenfor skolens område.

Objektivt sett er ikke slike arenaer forenelig med intensjonen i lovverket og læreplanverket, men her spiller også den subjektive opplevelsen av inkludering og elevenes ønsker inn. Noen elever vil føle seg mer inkludert utenfor det normerte fellesskapet (Hølland, 2021, s. 61).

Den faglig-akademiske dimensjonen

Den faglig-akademiske dimensjonen handler om hvordan man legger til rette for at alle skal kunne delta og medvirke i klassens faglige arbeid og aktiviteter (Nilsen, 2019, s. 627). Dette er viktig for at alle elever skal få del i noen felles referanserammer. Den handler om å gi alle elever mulighet til å delta i felles aktiviteter, og arbeidsmåter der elevene kan jobbe med det samme fagstoffet, men med differensierte oppgaver og utfordringer. Elevene kan da medvirke og vise medansvar ut fra egne forutsetninger, få utfordringer å strekke seg etter og samtidig utfolde seg og lære sammen med andre. Denne dimensjonen kan være krevende, siden den stiller store krav til balansen mellom fellesskap og tilpasning. (Nilsen, 2019, s. 627).

Den sosiale dimensjonen

Den sosiale dimensjonen handler om hvordan det sosiale miljøet er inkluderende på en slik måte at alle har en reell mulighet til å være del av det sosiale fellesskapet for å utvikle sosiale relasjoner med andre (Statped, 2020). Hølland (2021, s. 61 – 62) trekker frem at denne dimensjonen hører direkte sammen med elevens egen opplevelse og vurdering av å være inkludert eller ikke. Det handler om å ha venner, være sosialt aktiv og inngå i positiv samhandling med sine medelever. Det holder dermed ikke at lærerne kan vise til at eleven er til stede i klassens læringsaktiviteter og at det legges til rette for deltakelse i sosialt samspill. Det er eleven selv som har definisjonsmakten når det gjelder hvorvidt inkluderingen er vellykket eller ikke (Hølland, 2021, s. 61).

Konsekvenser av ulike opplæringstiltak

Nilsen (2019, s. 628) trekker frem at dersom ikke alle de tre dimensjonene blir ivaretatt, kan man risikere at noen elever føler seg lite inkludert faglig og sosialt, selv om de fysisk er til stede i samme skole og klasse som andre. Det kan føre til at noen elever kan føle seg mer inkludert når de får delta på alternative læringsarenaer. Dette er en utfordring for den ordinære skolen, ettersom deres oppgave er å utvikle opplæringen slik at alle elever opplever fellesskap og tilpasning. Jahnsen og Nergaard (2013) trekker frem at det kan være utfordrende å vurdere spørsmålet om man skal ha elevene i den ordinære undervisningen eller om man skal samle noen elever i egne grupper eller vurdere å gi opplæring på en alternativ

læringsarena. De peker videre på at det ofte er en forhåpning om kortsiktige gevinster ved å samle noen elever i små grupper. Hensikten med slike tiltak er ofte å gi en mer tilpasset opplæring som gir økt motivasjon og mestringsfølelse. Men det er ofte flere utfordringer med en slik praksis. Tidligere forskning viser nemlig at elevene kan risikere å oppleve at de blir sosialt marginalisert, som dermed kan skape konsekvenser for deres sosiale og faglige utvikling (Bakke, 2011, s. 141 – 154). I tillegg kommer det frem at det kan være risikabelt å samle de mest utfordrende elevene i egne grupper, ettersom elevene kan påvirke hverandre på negative måter (Dishion, McCord & Poulin, 1999, s. 755; Visser, Kunnen & Van Geert, 2010, s. 34). Jahnsen og Nergaard (2013) trekker derfor frem at gevinsten ofte vil være større, både på kort og lang sikt, dersom man heller forbedrer den ordinære opplæringspraksisen. Noe som underbygger dette er resultater fra et prosjekt i samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste, på en skole i Halden. Målet med prosjektet var å omorganisere spesialundervisningen på skolen fra å foregå ute på grupperom, til å foregå inne i klasserommet. De ønsket at elevene skulle oppleve tilhørighet til felleskapet, og å oppleve gleden av å tilegne seg sosial og faglig kunnskap sammen med andre. Resultatene fra prosjektet viser at elevene fikk et større faglig og sosialt utbytte av at undervisningen foregikk i klasserommet. Dette kom frem ved at elevene rapporterte om at de lærte mer når de samarbeidet med andre, de fikk flere venner, og de opplevde et mer inkluderende læringsmiljø (Lande & Pettersen-Solberg, 2021).

Bildeboka

Det finnes en rekke definisjoner på hva en bildebok er, og vi har valgt å trekke frem Hallberg (1982) og Nikolajeva (2000) sine definisjoner. Hallberg (1982, s. 164) definerer bildeboka som «en barnbok med en eller flere bilder på varje oppslag». Nikolajeva (2000, s. 11) trekker i tillegg frem at bildeboka har en kombinasjon av to ulike kommunikasjonsformer, den verbale og den visuelle, noe hun påpeker at gjør bildeboka til en unik kunstform. Med andre ord er bildeboka en multimodal eller sammensatt tekst, ettersom den kommuniserer gjennom flere modaliteter. Dette forutsetter en leser med visuell tekstkompetanse, som vil si en leser som har evne til å lese, forstå og tolke bilder (Ommundsen, 2022, s. 151). Ved lesning av bildebok, enten på egenhånd eller ved høytlesning, må elevene aktivt delta i leseprosessen gjennom å lese bildene og tolke sammenhengen mellom verbaltekst og bilder (Ommundsen, 2022, s. 151).

Kjennetegn ved bildeboka

Bildeboka har flere sentrale kjennetegn, men vi har valgt å kun ta for oss fire av disse kjennetegnene, da de resterende ikke er relevante for vår oppgave. Kjennetegnene vi har valgt å ta for oss er ikonotekst, paratekst, teknikk og farger.

Ikonotekst

I bildebøker kan samspillet mellom ord og bilde variere. Hallberg (1982) introduserte dette samspillet med begrepet «ikonotekst», og hun definerer begrepet på følgende måte:

Bilderbokens «egentliga text» är interaktionen mellan dess båda semiotiska system. Dvs. det är först i lärsituationen när den implicerade interaktionen bild/text förvekligas som «bilderbokstexten» blir en realitet. Denna «text» kallar vi fortsättningsvis ikonotekst (Hallberg, 1982, s. 165).

Nikolajeva og Scott (2006, s. 12) beskriver fem ulike typer bildebøker der samspillet mellom ord og bilde varierer. I symmetriske bildebøker forteller ord og bilder den samme historien. I utfyllende bildebøker utfyller teksten og bildene hverandres åpninger, og ofte gir bildene mer detaljert og utfyllende informasjon enn verbalteksten. I utvidende bildebøker utvider ord og bilder hverandre, og bildene kan gi leseren mer informasjon enn verbalteksten. De er derfor gjensidig avhengig av hverandre. I kontrapunktiske bildebøker utfordrer eller motsier ord og bilde hverandre. I sylleptiske bildebøker forteller ord og bilde helt ulike historier, og er derfor uavhengig av hverandre (Nikolajeva & Scott, 2006; Ommundsen, 2022). Ommundsen (2022, s. 157) trekker frem at man kan finne eksempler på flere typer samspill i en og samme bildebok. For å vurdere samspillet i en bildebok, må man derfor se etter hvilket samspill som dominerer eller preger boka.

Paratekster

Bildebokas paratekster er alle tekstene som ligger utenfor, før og etter selve fortellingen. Dette inkluderer både omslaget og innsidepermene. Ved å undersøke formatet, bildene, fargebruken og hvordan tittelen er skrevet, kan leseren få viktig informasjon (Ommundsen, 2022, s. 158).

Teknikk og farger

Illustratører kan bruke ulike teknikker for å skape bildene i bildeboka. Teknikken som blir brukt har mye å si for den estetiske opplevelsen av bildene. Bildene i bildeboka kan for eksempel være tegnet, malt eller digitalt bearbejdede. Hvilke farger som er brukt i bildene

kan også være med på å skape den rette stemningen, gjennom for eksempel kontraster mellom lyse og mørke farger (Ommundsen, 2022, s. 160).

Bildebokas potensiale i skolen

Bjorvand (2012a, s. 69) hevder at bildeboka står i en særstilling innenfor barnelitteraturen. Dette skyldes først og fremst at bildeboka er det mediet som blir mest lest for barn, og ofte barnas første møte med litteratur. På den måten blir bildeboka en viktig inngangsport til litteratur og det å lese bøker. En viktig årsak til at bildeboka er det mest brukte mediet er at den, som Nikolajeva (2000, s. 11) påpeker, kombinerer ulike modaliteter, og på den måten appellerer den til flere sanser. Ord og bilder kommuniserer på ulike måter, og de kan aldri uttrykke nøyaktig det samme (Nyhus, 2003, s. 35 – 36). Ord er ofte tillagt en fast betydning, mens bilder ofte oppleves mer personlig og individuelt. Bildene virker også raskere, ettersom leseren oppfatter dem mer direkte enn ordene som må avkodes og leses, enten om man leser selv eller hører på. Ord og bilder taler altså til oss på forskjellige måter og skaper forskjellige opplevelser. Nyhus (2003, s. 36) uttaler seg om dette forholdet og skriver: «derfor er det så spennende å sette disse kvalitetene sammen i ei bok: for å se hva som skjer når ord og bilde virker sammen. Se om det blir en totalopplevelse som er annerledes og ny. Se om det oppstår magi».

For de barna som ikke har utviklet leseferdigheter, har bruken av bilder en viktig funksjon. For å fremheve hvilke muligheter bilder gir, viser Ommundsen (2022, s. 152) til McCloud (1994). Hun trekker frem McClouds (1994) påstand om at bilder kan være med på å skape en form for universell kommunikasjon, ettersom bilder kan kommunisere på en måte som alle kan få noe meningsfylt ut av, uavhengig av alder, språklig og kulturell bakgrunn. Forskning viser nemlig at barn allerede fra de er 18 måneder kan lese bilder (Simcock & DeLoache, 2006). Bildeboka egner seg derfor godt til tilpasset opplæring, ettersom alle kan delta uavhengig av språklig og faglig bakgrunn (Ommundsen, 2022, s. 151). Til tross for bildebokas store potensiale, hevder Ommundsen (2021, s. 99) at bildeboka er en lite utnyttet ressurs i norske klasserom.

Høytlesning av bildebok

Bildebøker er ofte skrevet med en tanke om at den skal leses høyt. De egner seg derfor ofte bedre til høytlesning enn andre tekstbøker (Bjorvand, 2012a, s. 70). Litteraturen viser at høytlesning har mange fordeler, og ifølge Hennig (2017, s. 115) er høytlesning en av de

viktigste oppgavene en lærer har på småskoletrinnet. Gjennom høytlesning får elevene mulighet til å få den samme tekstferdingen, uavhengig av leseferdigheter. Elevene kan dermed få en felles opplevelse de kan samtale om og reflektere rundt, som også kan være med på å styrke felleskapet i klassen (Hennig, 2017, s. 115; Tønnessen, 2012, s. 134). Høytlesning av bildebøker kan også være med på å øke elevenes lesemotivasjon og mestringstro, ettersom alle elever kan lese visuelle tekster (Ommundsen, 2021, s. 102). Dette kommer også frem i McTigue et al. (2019, s. 130 – 131) sin studie som viser at høytlesning kan være en opplevelse som kan motivere til videre formell lesing, spesielt for de elevene som strever med lesing. Høytlesning har også et stort potensial for å utvikle blant annet leseferdigheter, ordforråd, og forståelse hos de yngste elevene (Håland, Hoem & McTigue, 2020, s. 1).

Gjennom høytlesning kan elevene også få tilgang til tekster som er langt over deres nivå innenfor leseferdigheter, men med et innhold de likevel er i stand til å forstå (Håland et al., 2020, s. 2). Håland et.al. (2020) trekker frem at de fleste elevene som begynner på skolen ikke kan lese, og dersom de kan det, så leser de ofte svært enkle tekster. De hevder imidlertid at de yngste elevene er i stand til å forstå langt mer komplekse tekster enn de kan lese selv. På den måten åpner høytlesning for at elevene i større grad blir utfordret kognitivt, enn når de selv leser, ettersom de får tilgang til ideer over deres eget lesenivå, og de blir eksponert for komplekse tanker og ideer.

Høytlesning kan også spille en rolle når det gjelder å utvikle et empatisk individ (Andersen, 2011, s. 19 – 20). Andersen (2011, s. 19) hevder at en av de viktigste grunnleggende ferdighetene for et menneske er evnen til å føle andres følelser. Han skriver at dette er viktig fordi dersom du ikke klarer å leve deg inn i hvordan andre har det, kan du heller ikke være en god partner, forelder eller et fungerende samfunnsmenneske. Han trekker frem at fortellinger om andres liv gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov. Siden elevene kommer til skolen med ulike ferdigheter innenfor individuell lesing, blir høytlesningen potensielt elevenes inngang til skjønnlitteraturen og utviklingen av empati.

Det er lett for voksne å lese en bildebok høyt for barn, men det er vanskelig og komplekst å bruke høytlesning for å utvikle elevenes leseferdigheter (Beck & McKeown, 2001, s. 19). For å kunne utnytte fordelene på best mulig måte, trekker Håland et.al. (2020, s. 1) frem at hvordan læreren leser, hvordan læreren og elevene samtaler om det de leser og lærerens valg av bøker er av stor betydning.

Hvordan legge til rette for høytlesning av bildebok

Ifølge Ommundsen (2022, s. 168) bør arbeid med bildebøker ta utgangspunkt i en felles høytlesning av boka. Under høytlesningen er det viktig at alle elevene har tilgang på bildene, for eksempel via en digital skjerm (Bjorvand, 2012a, s. 79; Ommundsen, 2022, s. 168). I tillegg er det en fordel hvis elevene kan studere boka nærmere, og selv få muligheten til å bla frem og tilbake i boka. Ifølge Bjorvand (2012a, s. 80) er det først når elevene får tilgang til verbaltekst og bilder, og får et visuelt inntrykk av boka, at man leser bildebok på en måte som inviterer barneleseren til å være meddikter.

For å formidle en bildebok på best mulig måte, trekker Tønnessen (2012, s. 134) frem at det er viktig med en forberedt høytleser. Høytlesning innebærer en form for fortolkning, der leseren må se for seg situasjonene, personene og stemningene i boka, og understreke dette med tonefall, trykk og tempo i opplesningen. Dette krever at leseren er godt forberedt og har satt seg inn i teksten på forhånd (Tønnessen, 2012).

Ifølge Ommundsen (2022, s. 170) og Beck og McKeown (2001) burde arbeid med bildebok også inkludere en litterær samtale både under og i etterkant av høytlesningen. Gjennom den litterære samtalen kan klassen sammen jobbe med å forstå, tolke og reflektere over bildeboka i fellesskap. For å få til en slik samtale er lærerens spørsmålstilling av stor betydning. Ifølge Beck og McKeown (2001, s. 12) er det to typer spørsmål som ofte dominerer under høytlesningsstunder. Den første typen spørsmål er spørsmål for å forklare ukjente ord og begreper, for eksempel «vet du hva en ukulele er?». Den andre typen spørsmål er spørsmål om små detaljer til det som nettopp har blitt lest, for eksempel «Harry liker alt, bortsett fra?». De trekker frem at problemet med slike spørsmål er at de begrenser svarene elevene kan komme med, ettersom de krever et faktasvar eller ett riktig svar. Dersom elevene svarer riktig på slike spørsmål, er det lett for læreren å tenke at elevene forstår teksten, men Beck og McKeown (2001, s. 12) hevder at slike spørsmål ikke er med på å utvikle elevenes forståelse av fortellingen. De har derfor utviklet modellen «Text Talk» som fokuserer på at lærerne skal stille åpne spørsmål og bygge videre på elevenes svar (Beck & McKeown, 2001, s. 13). Ved å stille slike spørsmål må elevene bruke språket sitt i større grad, som er med på å utvikle deres språkferdigheter. Det krever også at elevene må reflektere over innholdet, som er med på å utvikle elevenes forståelse for teksten.

Valg av litteratur til høytlesning

Valg av bok til høytlesning har viktige pedagogiske implikasjoner for både nye og erfarne lesere (Ommundsen, Haaland & Kümmerling-Meibauer, 2021, s. 1). Håland et al. (2020) har gjennomført undersøkelser om hva lærere legger vekt på når de skal velge bok til høytlesning gjennom et spørreskjema. Undersøkelsene viser at lærere ofte har en tendens til å velge bøker de selv er kjent med, eller har lest for andre elever tidligere. Dette er ofte klassiske kapittelbøker skrevet av kjente forfattere som Roald Dahl og Astrid Lindgren. Som tidligere nevnt trekker Bjorvand (2012a, s. 70) imidlertid frem at slike bøker ikke egner seg like godt til høytlesning, som det bildebøker gjør. Tønnessen (2007, s. 50) trekker i tillegg frem at bøkene som blir valgt ut for høytlesning bør være ferskvare, noe klassiske kapittelbøker mest sannsynlig ikke vil være. Det er en fordel dersom elevene ikke kjenner boka fra før og vet hvordan det går. Håland et al. (2020, s. 6) trekker også frem at lærere legger stor vekt på at boka de skal lese høyt for elevene har stor underholdningsverdi, og at den handler om et tema som elevene kan relatere til. Hennig trekker frem at dette er viktig for å kunne vekke engasjementet og interesse hos elevene. Det vil også være lettere å skape gode leseopplevelser dersom bøkene omhandler et tema elevene er opptatt av og interesserer seg for (Bjorvand, 2012b, s. 153).

Ifølge Ommundsen et al. (2021, s. 1) bør bildebøkene også utfordre elevene kognitivt og emosjonelt, da dette er av betydning for elevenes leseglede og motivasjon. Elevene burde få bøker der de må lese mellom linjene og fylle inn tomrom. Ommundsen et al. (2021) trekker også frem at bøkene burde utfordre elevene innholdsmessig, for eksempel gjennom vanskelige, ukjente og kontroversielle temaer. På den måten kan bøkene legge opp til samtaler om elevenes tolkninger og refleksjoner.

Det viser seg at for elever med lese- og språkvansker velger man ofte bøker som er for enkle og for barnslige, og som ikke gir mulighet for tolkning og refleksjon (Hennig, 2017, s. 134). Både Stokke og Palm (2017) og Daugaard og Johansen (2012) hevder imidlertid at elever med lese- og språkvansker er i stand til å lese og samtale rundt kognitivt krevende bildebøker. Stokke og Palm (2017) undersøkte hvordan kognitivt krevende bildebøker kan engasjere og stimulere andrespråkelever til å «strekke seg etter ordene». Med dette mener de at bildeboka og samtalen bidro til et stort engasjement fordi boka skapte et brudd på leserens forventinger, som var med på å skape undring og refleksjon hos elevene. Dette førte til at de fleste elevene var aktive i samtale og flere av dem måtte «strekke seg etter ordene» for å få uttrykt det de ønsket. Funnene peker på potensialet som ligger i å lese og samtale rundt kognitivt krevende

bildebøker i mangfoldige klasserom, ettersom slike bøker kan stimulere elevene til å ønske å uttrykke seg.

Daugaard og Johansen (2012) har undersøkt hvilke vurderinger lærere og bibliotekarer gjør seg når de velger bøker til tospråklige barn. Gjennom undersøkelsen kom de frem til at lærere og bibliotekarer velger bøker som ikke er for komplekse, og som ikke krever at elevene må lese mellom linjene. De legger også vekt på at det skal være et tydelig forhold mellom tekst og bilde. Ord og bilde skal fortelle det samme, slik at bildene får en støttende funksjon for de som sliter med språket. Daugaard og Johansen (2012) gjennomførte i etterkant av disse funnene en casestudie for å undersøke hva som skjer når tospråklige elever møter bildebøker som lærere og bibliotekarer ga uttrykk for at de ikke ville brukt. Boka som blir tatt i bruk i studien var *En spændende historie* av Martin Glaz Serup og Cato Thau-Jensen (2009). Denne boka klassifiseres som en postmoderne bildebok, og er derfor en bok med trekk som lærerne og bibliotekarene ville valgt bort. Funnene fra studien viser at elevene var aktivt deltagende, og engasjerte i møte med boka. Funnene viser derfor at hvis bøkene alltid velges på bakgrunn av det lærerne og bibliotekarene vektla, utelukker lærere og bibliotekarer bøker som tospråklige elever kunne fått et stort utbytte av både språklig og litterært.

Høytlesningens rolle i norske klasserom

Håland et al. (2020) har undersøkt hvordan norske lærere i første klasse bruker høytlesning. De gjennomførte en spørreundersøkelse med 299 lærere knyttet til deres erfaringer med høytlesning i skolen. I artikkelen kommer det frem at over halvparten av lærerne (55,2 %) leser høyt for elevene sine hver dag, og over halvparten av disse (56,4 %) leser høyt for elevene i spisetiden. Tønnessen (2007, s. 59) trekker også frem at mange skoler har tradisjon for høytlesning i spisetiden, men at høytlesning da kan bli til kun «pausefyll», som er noe ganske annet enn planlagt og tilrettelagt høytlesning som en del av skolens daglige arbeid. Videre sier hun at høytlesning i spisingen kan ha god underholdningsverdi og gi elevene verdifulle møter med bøkene, men at høytlesningen ofte da kan forstyrres av krasling fra matpakkene og spisestunden i seg selv. Hun hevder derfor at høytlesning i spisetiden, sjelden kan gi anledning til nærmere utdyping av det leste og utveksling av synspunkter. Mye av grunnen til dette er at det rett og slett er vanskelig for elevene å ha en samtale samtidig som de spiser og drikker (Håland et al., 2020, s. 10). Tønnessen (2007, s. 50) trekker også frem at mange lærere opplever at det ikke finnes tid til høytlesning i skolehverdagen, fordi de opplever høytlesning som en «unyttig aktivitet», når planene er fulle av alt annet som skal læres.

I Håland et al. (2020) sin studie kommer det også frem at lærernes høytlesning i liten grad inneholder planlagte lesestopp og litterære samtaler. Dersom læreren snakker under høytlesningen, handler det i hovedsak om å definere ord. De trekker frem at høytlesningen da kan bli redusert til en sjekk om hvorvidt eleven har forstått teksten. Dette er synd, siden elever kan ha mange tanker og synspunkter om bøkene, og deres deltakelse er derfor en viktig del av lesestunden.

Faktorer av betydning for bruk av litteratur i undervisningen

Skolebiblioteket

Norsk og internasjonal forskning viser at barn og unge som får velge bok selv fra et stort, interessant og variert utvalg av litteratur, utvikler leseglede og blir gode lesere. En forutsetning for dette er at elevene jevnlig får tilgang til skolebibliotek, og at lærere og bibliotekarer samarbeider (Pihl, 2018, s. 21). Et godt skolebibliotek og tilgang på bibliotekar har også betydning for lærernes høytlesningspraksis (Rongved, 2020). Ifølge opplæringsloven skal alle skoler ha tilgang på et skolebibliotek, men Tveit (2021, s. 184) trekker frem at det ikke er nevnt noe om hvilke bøker biblioteket skal inneholde og kvaliteten på disse. Mesteparten av de nyutgitte norske skjønnlitterære og faglitterære bøkene for barn og unge, inkludert bildebøker, kjøpes og distribueres årlig til landets kommunale biblioteker gjennom Kulturrådets innkjøpsordning. Tveit (2021, s. 184-185) trekker imidlertid frem at et ukjent antall av disse eksemplarene overleveres fra de kommunale bibliotekene til skolebibliotekene. Det står heller ikke noe om tilgangen på en bibliotekar i opplæringsloven. Dette er uheldig, ettersom tilgang på bibliotekar kan ha stor betydning for skolens høytlesningspraksis. En bibliotekar kan hjelpe til med å plukke ut bøker som passer til høytlesning, gi tips om ny litteratur, og bistå med kunnskap (Rongved, 2020).

Læreres metodefrihet

I dag har staten ansvaret for å definere de overordnende målene i skolen gjennom læreplanen, mens læreren har ansvaret for å iverksette læreplanen i klasserommet basert på egne faglige og didaktiske kunnskaper (Dahl et al., 2016, s. 27). Læreren har derfor stor frihet til å selv velge innhold i undervisningen og arbeidsformer innenfor de rammene som læreplanen gir. Til tross for dette viser flere studier at lærere ofte planlegger undervisningen med utgangspunkt i læreboka (Blikstad-Balas, 2014; Haug, 2011). En grunn til dette kan være at flere lærere opplever et tidspress i norskfaget, noe som setter begrensinger for valgfriheten

som egentlig ligger i dagens læreplan. I tillegg uttrykker mange lærere usikkerhet rundt egen kompetanse i norskfaget, noe som kan gjøre at det føles trygt og effektivt å forholde seg til undervisningsoppleggene i læreboka (Heie, 2019). Tønnessen (2013, s. 149) påpeker nemlig at lærebøkene blir utformet for å møte kravene i læreplanen, og at læreboka derfor kan bli sett på som en fortolkning av læreplanens fag- og kunnskapssyn. For mange lærere blir derfor læreboka sentral i planleggingen av undervisningen, for å forsikre seg om at undervisningen er i tråd med læreplanen. Blikstad-Balas (2014) trekker frem at et resultat av dette kan være at undervisningen i stor grad følger lærebokas faglige prioriteringer, og at læreboka legger premissene for det som skjer i undervisningen.

Testing

I Norge har vi et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, som skal bidra til kvalitetsutvikling av norsk skole. Målet er å dokumentere og forbedre kvaliteten på opplæringen, med utgangspunkt i informasjon fra en rekke prøver og undersøkelser (Dahl et al., 2016, s. 79). Kartleggingsprøvene er de første standardiserte prøvene elevene møter på skolen, og disse gjennomføres i 1. og 3. klasse. I 1. klasse er prøvene frivillige, men i 3.klasse er de obligatoriske. Formålet med disse prøvene er å tidlig fange opp de elevene som trenger ekstra oppfølging, for å kunne gi dem den tilretteleggingen de trenger (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Sjøberg (2015, s. 7-11) hevder imidlertid at disse kartleggingsprøvene og andre tester i stor grad styrer innholdet, prioriteringer og fokus i norsk skole i dag. Dette kommer også frem hos Lillejord et al. (2018, s. 14) som i en forskningsartikkel hevder at testing de første årene i skolen er med på å stresse lærerne, og har negativ innvirkning på lærerens valg av undervisningsformer. Forveteninger om gode testresultater skaper et press, som gjør at lærerne griper til tradisjonelle, kjente og «trygge» undervisningsformer. Palm et al. (2018, s. 19) trekker også frem at en negativ virkning av det store testpresset er at undervisningen i stor grad kan bli direkte rettet mot å øve på ferdigheter som blir testet, og dermed blir det mindre tid til andre typer aktiviteter.

Metodisk tilnærming

I dette kapittelet presenterer vi den metodiske tilnærmingen som ble tatt i bruk for å undersøke vår problemstilling. Først presenterer vi valg og rekrutteringen av informanter. Deretter beskriver vi hvordan vi gikk frem for å samle inn datamaterialet og hvordan vi analyserte datamaterialet. Videre diskuterer vi ulike tiltak vi har gjort for å styrke oppgavens troverdighet. Til slutt beskriver vi ulike etiske hensyn vi har tatt i arbeid med oppgaven.

Kvalitativ metode

Det finnes to ulike tilnærminger til forskning, kvalitativ tilnærming og kvantitativ tilnærming (Dalland, 2020). For å besvare vår problemstilling har vi hatt en kvalitativ tilnærming og tatt i bruk kvalitative metoder. Bakgrunnen for dette var at vi ønsket å fange opp meninger og opplevelser, som ikke lot seg tallfeste eller måle (Dalland, 2020, s. 54). I tillegg åpner kvalitativ metode i større grad for spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom oss og deltakerne, noe vi så på som hensiktsmessig for å besvare vår problemstilling på best mulig måte (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Utvalg og rekruttering

Thagaard (2018, s. 54) trekker frem at kvalitative studier ofte har et begrenset utvalg. I studier der utvalget er relativt lite, påpeker hun at det er viktig at utvalget er hensiktsmessig valgt. Vi har derfor i denne studien foretatt et strategisk utvalg av informanter, som innebærer at man velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Vi ønsket å observere og intervju tre lærere på 1. – 4. trinn, som hadde interesse for og/eller erfaring med bruk av bildebøker i undervisningen. Thagaard (2018, s. 59) trekker også frem at utvalget ikke bør være større enn at det er mulig å gjøre grundige analyser. Antall informanter ble derfor valgt på bakgrunn av hvor mange observasjoner og intervjuer det var hensiktsmessig å gjennomføre med tanke på tid og omfang av studien. Vi kom frem til at tre informanter var passende, ettersom man da får frem flere perspektiver, samtidig som datamaterialet ikke blir altfor omfattende.

Utvalget vårt består av to kvinnelige lærere, og en mannlig lærer, med ulik utdanningsbakgrunn. Alle tre jobber som kontaktlærere, i tre ulike kommuner på Østlandet. Arbeidserfaringen deres som lærere strekker seg fra ett til 14 år. To av lærerne er kontaktlærer i første klasse, og en er kontaktlærer i andre klasse.

Rekruttering av informanter har foregått gjennom ulike plattformer som jobb, sosiale medier og forskningsgruppen «Challenging Picturebooks in Education». Først forsøkte vi å

rekruttere informanter gjennom jobb, men fikk kun tak i en informant. Deretter prøvde vi å rekruttere gjennom sosiale medier, men fikk lite respons, og endte opp med å kun rekruttere en informant fra en Facebook-gruppe kalt «Undervisningsopplegg». Den siste informanten fikk vi kontakt med gjennom forskningsgruppen «Challenge Picturebooks in Education», som vi er en del av. Rekrutteringen av informanter viste seg å være en utfordrende prosess. Vi opplevde flere som viste interesse, men som ikke ønsket å delta fordi de hadde lite erfaring på området, og som derfor følte at de ikke hadde nok å bidra med. Dette kan være med på å bekrefte vårt inntrykk av at bildebøker er en lite utnyttet ressurs i skolen og at lærere har mangel på kunnskap på dette området. En annen utfordring har vært pandemien. Det var flere lærere som sa ja til å være informant, men som ble hindret i å delta grunnet høyt smittetrykk og strenge restriksjoner på skolene.

Datainnsamling

Metodetriangulering

For å samle inn data har vi tatt i bruk metodetriangulering, ved å kombinere de kvalitative metodene observasjon og intervju (Dalland, 2020, s. 101). Bakgrunnen for dette var at vi så det som hensiktsmessig å kombinere disse to metodene for å besvare problemstillingen vår best mulig. Postholm og Jacobsen (2011, s. 44) trekker frem at ulike datainnsamlingsmetoder betoner ulike sider ved virkeligheten. Observasjon fokuserer på menneskers handlinger, men gir oss ikke noe forståelse for hvorfor de gjør det de gjør. Intervju får frem hva enkeltmennesker mener og tror, men er en svakere metode for å få informasjon om hva mennesker gjør. De beskriver derfor en metodekombinasjon som et «forskningmessig ideal», siden virkeligheten blir belyst gjennom flere ulike typer data som utfyller hverandre (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44). Vi vil videre utdype metodene vi har valgt.

Kvalitativ observasjon

Ved observasjon får man direkte tilgang til det som undersøkes, ved å selv være til stede i settingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Dalland (2020, s. 102) trekker frem at «observasjon kan fortelle hva folk gjør, i handling og samhandling, noe som kan være forskjellig fra hva folk sier at de gjør». Observasjon kan derfor potensielt fortelle oss hvordan bildeboka faktisk kan bidra til inkluderende undervisning, noe vi ser på som viktig for å besvare vår problemstilling best mulig.

Observatørrolle

Raymond Gold (1957) har utviklet fire begreper som tar for seg ulike måter en observasjon kan gjennomføres på. Han skiller mellom fullstendig deltaker, deltaker som observatør, observatør som deltaker og fullstendig observatør. Vår rolle under observasjonene var observatør som deltaker, som vil si at man er til stede i settingen som observatør, men deltar ikke i aktiviteten som observeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Postholm og Jacobsen (2018, s. 115) trekker frem at man likevel i «observatør som deltaker»-rollen kan svare vennlig på spørsmål om hvem man er og hva man gjør, så lenge det ikke er spørsmål som har med undervisningen å gjøre. Under observasjonene opplevde vi at elevene var nysgjerrige på hvem vi var og oppsøkte oss da de kom inn i klasserommet. De spurte oss om hva vi het, og hva vi gjorde der. Vi presenterte derfor oss selv på to av skolene for å forklare hvorfor vi var på besøk, og på den siste skolen var det læreren som presenterte oss. Etter elevene hadde blitt informert om hvorfor vi var på besøk, opplevde vi at de aksepterte at vi var i klasserommet og at de ikke lot seg påvirke av at vi var til stede.

Observasjonssituasjon

Dalland (2020, s. 112) trekker frem at en observasjonssituasjon bør inneholde de handlingene eller fenomenene man ønsker å vite noe om. For å få en observasjonssituasjon som belyste vår problemstilling, informerte vi informantene om problemstillingen vår på forhånd, slik at de kunne planlegge en økt som de mente ville belyse den. Da vi informerte informantene, sørget vi for å ikke påvirke dem i valg av innhold, da vi ønsket å observere en økt på bakgrunn av deres forståelse av hvordan bildeboka kan bidra til inkluderende undervisning.

Dokumentering av observasjon

Vi kan skille mellom strukturert, ustrukturert og semistrukturert observasjon, som handler om i hvor stor grad observasjonen er planlagt på forhånd og strukturert underveis (Christoffersen & Johannessen, 2012). Strukturert observasjon er en observasjon der forskeren opererer med et observasjonsskjema med forhåndsbestemte kategorier som bestemmer hva som skal observeres og registreres. Ustrukturert observasjon derimot er en observasjon der forskeren ikke har gjort seg opp en mening på forhånd om hvilke detaljer som skal observeres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 71). Semistrukturert observasjon er en mellomting av disse to, der man til en viss grad har definert på forhånd hva som skal observeres, men observasjonsskjemaet består av flere åpne kategorier, og ikke bare lukkede kategorier som ved strukturert observasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 104). I vår studie benyttet vi oss av en slik observasjon. Vi hadde på forhånd gjort oss opp en mening om de overordnede

elementene vi ønsket å observere, men ikke bestemt oss for spesifikke detaljer vi ønsket å observere innenfor de overordnede elementene. Vi utformet derfor et observasjonsskjema med åpne kategorier, for å organisere observasjonene underveis (se vedlegg 4).

I observasjonsskjemaet ønsket vi å notere ned tidspunkt for hver aktivitet, for å ha en oversikt over hvor lenge hver aktivitet varte. Vi ønsket også å notere helt objektivt hva elevene og lærerne gjorde under hver aktivitet, for å unngå at vår tolkning skulle ha innvirkning på notatene. Videre ønsket vi å skrive ned egne tanker og tolkninger underveis, for å ikke glemme de umiddelbare og spontane tankene som dukket opp rundt hver aktivitet. I tillegg til å notere hva lærerne og elevene gjorde, ønsket vi også å notere ned hva boka handlet om underveis, da dette kan være av betydning for undervisningen og inkluderingen. Til slutt ønsket vi å notere spørsmål vi hadde underveis, for å lettere huske disse til intervjuet i etterkant av observasjonen.

Gjennomføring av observasjon

Vi observerte et undervisningsopplegg planlagt av hver av lærerne. De tre ulike oppleggene varte mellom 45 og 75 minutter. Under observasjonene brukte vi pc for å notere i observasjonsskjemaet, da vi opplevde dette som mer effektivt, enn å gjøre det for hånd. Vi noterte i hvert vårt observasjonsskjema, for å forsikre oss om at vi fikk med oss mest mulig, og for å kvalitetssikre notatene.

Dalland (2020, s. 113) trekker frem at posisjonen man velger å observere fra kan ha stor betydning for resultatet. Det er viktig å finne en posisjon der man både kan se og høre det som foregår. I tillegg er det viktig å gjøre seg så usynlig som mulig, så deltakerne oppfører seg mest mulig slik de pleier å gjøre (Dalland, 2020, s. 113). På bakgrunn av dette hadde vi i forkant av observasjonene bestemt oss for å observere fra siden i klasserommet, for å ikke bli for synlige, men samtidig få et godt overblikk over klasserommet. Grunnet utformingen av klasserommene var det kun mulig å observere fra siden av klasserommet under to av observasjonene, så vi måtte derfor observere fra bakerst i klasserommet under den tredje. Vi opplevde likevel at vi fikk et godt overblikk over klasserommet og at dette ikke hadde innvirkning på observasjonen. Vi plasserte oss på hver vår side av klasserommet under alle observasjonene, for å få best mulig overblikk over klasserommet, og tilgang til mest mulig av det som foregikk i undervisningen.

Etterarbeid observasjon

Ifølge Dalland (2020, s. 115) er det viktig å renskrive og utfylle observasjonsnotatene umiddelbart etter at observasjonene er utført, for å kvalitetssikre observasjonen. I etterkant av alle observasjonene skrev vi et utfyllende observasjonsnotat som sammenfattet begge observasjonsskjemaer så fort vi fikk mulighet. Vi valgte å strukturere det felles notatet etter hva opplegget innebar, elevenes kroppsspråk og deltakelse og samtaler mellom lærere og elever.

Kvalitativt intervju

Intervju er en velegnet metode for å utvikle kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Intervju kan derfor gi oss innsikt i lærerens erfaringer og tanker om eget undervisningsopplegg og hvordan bildeboka kan bidra til inkluderende undervisning, noe vi også ser på som viktig for å besvare vår problemstilling best mulig. I tillegg kan intervju gi oss innsikt i lærernes tanker om hvorfor bildeboka er en lite utnyttet ressurs i undervisningen, noe vi ser på som viktig for å besvare vårt underspørsmål.

Forberedelser til intervjuet

Gleiss og Sæther (2021, s. 78) trekker frem viktigheten av å gjøre grundige forberedelser for å kunne gjennomføre et godt intervju som svarer på problemstillingen i forskningsprosjektet. De fremhever to punkter det er viktig å tenke gjennom. For det første hva slags type intervju, og for det andre, at man på forhånd har formulert mulige intervjuspørsmål.

Vi valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju formulerer man spørsmål på forhånd, men rekkefølgen, hvordan spørsmålene stilles og hvilke spørsmål som stilles kan variere fra intervju til intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Vi valgte å gjennomføre et slikt intervju for å ha muligheten til å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis, samtidig som vi ville ha mulighet til å stille spørsmål knyttet til observasjonen.

I intervjuet benyttet vi oss av en semistrukturert intervjuguide, med spørsmål som representerte sentrale temaer innenfor vår studie (Thagaard, 2018, s. 95). Intervjuguiden besto av spørsmål innenfor 4 temaer, men som tidligere nevnt var vi også åpne for å stille oppfølgingsspørsmål ut fra svarene vi fikk, samt spørsmål om opplegget som dukket opp under observasjonene (se vedlegg 5). Ifølge Dalland (2020, s. 83) er det lurt å starte med spørsmål som er faktaorientert og lett å besvare. Vi startet derfor med noen enkle spørsmål om informantenes bakgrunn. Videre stilte vi noen spørsmål om undervisningsopplegget og

valg av bok, for å høre informantenes begrunnelser for hvorfor de gjorde som de gjorde. Deretter stilte vi noen spørsmål om lærernes bruk av bildebok og om elevenes lesemotivasjon, da vi opplever dette som aktuelle temaer for vår oppgave. I tillegg stilte vi spørsmål om lærernes oppfatning av bildebokas rolle i skolen. Til slutt stilte vi noen spørsmål knyttet til inkluderende undervisning, ettersom vår oppgave fokuserer på dette temaet.

Gjennomføring av intervjuene

Vi gjennomførte alle intervjuene i kort tid etter observasjonen. Dalland (2020, s. 87) trekker frem at det er viktig at informantene ikke blir forstyrret underveis, ettersom informantene kan bli påvirket av at noen andre hører på. Vi ba derfor om å få gjennomføre intervjuene i et rom der vi var alene. Intervjuene varte mellom 30 og 55 minutter. Under intervjuene tok vi lydopptak gjennom Nettskjema-diktafon, i stedet for å notere underveis. Bakgrunnen for dette var at vi ønsket å være til stede i samtalen, lytte godt og ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, noe som ville vært utfordrende dersom vi skulle notert samtidig. Ifølge Thagaard (2018, s. 112) hindrer også lydopptak at omfanget av data blir redusert. Vi informerte informantene i forkant av intervjuet om at det kun var vi som skulle høre på lydopptaket, og at det ville bli slettet etter prosjektslutt. Vi ba også informantene om å ikke nevne navn på noen elever, men anonymisere dersom de skulle nevne en spesifikk hendelse eller en elev.

Dalland (2020, s. 93) trekker frem at når man intervjuer sammen med andre er det viktig at begge både lytter til intervjupersonen og til hverandre. Det er også viktig at man er lojale mot gangen i samtalen og ikke bare bryter inn med egne spørsmål imens den andre prater. For å ivareta dette hadde vi på forhånd avtalt hvem som skulle stille hvilke spørsmål, og dersom vi kom på et oppfølgingsspørsmål underveis, var vi påpasselige med å vente med å stille spørsmålet til et passende øyeblikk. Vi sørget også for å gi informantene god tid til å fullføre svarene sine og passet på at vi ikke avbrøyt underveis. For å skape flyt i samtalen og gi informanten oppmuntrende respons, anvendte vi prober. Prober er spørsmål eller kommentarer som antyder at vi lytter oppmerksomt til informantens utsagn og at vi signaliserer interesse for det informanten sier (Thagaard, 2018, s. 96). Her anvendte vi ord som «ja» «mhm» eller et anerkjennende nikk.

Etterarbeid av intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) blir intervjusamtalene bedre egnet for analyse når de transkriberes fra muntlig til skriftlig form. Det blir lettere å få oversikt, samtidig som

struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen. I etterkant av hvert intervju delte vi intervjuopptaket i to, og transkriberte halve intervjuet hver. Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) trekker frem at det er viktig at man bruker samme skriveprosedyrer når man er flere som deler på å transkribere intervjuene. I forkant av transkriberingene ble vi derfor enige om hvilke prosedyrer vi skulle bruke, og hva vi skulle ta med og eventuelt se bort fra. Da ble vi enige om å skrive ned alle ord som ble sagt, og å transkribere intervjuene på bokmål, selv om en av informantene hadde dialekt. Vi ble også enige om å ikke markere pauser og latter, da dette ikke var av betydning for vår videre analyse.

Analyse av datamaterialet

For å analysere datamaterialet fra intervjuene og observasjonene tok vi utgangspunkt i en tematisk analyse. Ifølge Thagaard (2018, s. 171) innebærer en tematisk analyse at man retter fokuset mot temaer som er representert i prosjektet, og analyserer data om hvert tema fra alle deltakerne. Formålet med en slik analyse er å sammenligne data fra alle deltakerne, slik at man kan utvikle en dypere forståelse for hvert enkelt tema. I en tematisk analyse er det vanlig å kode datamaterialet for å komme frem til hovedkategoriene, men i vårt tilfelle opplevde vi at dette steget ikke var nødvendig. Grunnen til dette var at vi i forkant av intervjuene og observasjonene leste oss opp på teori på feltet og gjorde oss da opp noen tanker om temaer vi så på som relevante å undersøke for å besvare problemstillingen vår. Disse la derfor føringer for hva vi spurte om i intervjuene, og valgte å se etter i observasjonene, og det ble derfor naturlig for oss å ta utgangspunkt i de samme temaene da vi skulle starte å analysere.

Intervjuene

I intervjuene stilte vi spørsmål knyttet til temaene «bruk av bildebok og høytlesning», «valg av bok», «inkludering og deltakelse» og «hvorfor er bildeboka en lite utnyttet ressurs i undervisningen i begynneropplæringen». Vi organiserte derfor materialet fra intervjuene ut fra disse temaene, som dermed utgjorde våre hovedkategorier. For å videre analysere datamaterialet opprettet vi et eget dokument for hver hovedkategori, og organiserte materialet ved å plassere de tilhørende svarene fra lærerne innunder hver kategori. For å få oversikt over sammenhenger og eventuelt ulikheter innenfor hovedkategoriene benyttet vi oss av fargekoder, noe Johannesen et al. (2018, s. 284) trekker frem som en velegnet metode for å fremheve viktige poeng. På den måten utarbeidet vi underkategoriene til hver hovedkategori.

Observasjonene

Vi analyserte observasjonene våre med hensikt å underbygge intervjudataene våre. Analysene av observasjonene baserte seg på to hovedkategorier. Den første var elevenes kroppsspråk, sittestilling, bevegelse og deltakelse i de ulike observasjonene. Den andre var de litterære samtalene som foregikk under og i etterkant av høytlesningen, med spesielt fokus på lærerens spørsmålstilling. Videre analyserte vi spørsmålene lærerne stilte under de litterære samtalene med utgangspunkt i Beck og McKeown (2001) sin studie om spørsmålstilling i litterære samtaler. For å organisere materialet opprettet vi et dokument for hver kategori, og plasserte de tilhørende observasjonene innunder hvert tema.

Selv om vi analyserte dataene fra observasjonene tematisk, har vi valgt å presentere funnene fra observasjonene kronologisk og hver for seg i kapittelet «presentasjon av funn». Grunnen til dette var at vi opplevde det som mest oversiktlig. Her har vi også valgt å ta med annen relevant tilleggsinformasjon fra observasjonene, for at leseren skal få et mer helhetlig bilde av de ulike observasjonene.

Kvalitetskriterier

I samfunns- og atferdsforskning vil det være svært vanskelig å avdekke en fullstendig sannhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Ettersom denne type forskning tar utgangspunkt i virkeligheten vi som mennesker opplever, vil beskrivelser av denne virkeligheten avhenge av hvordan forskeren opplever den. I tillegg vil forskerens forhåndsoppfatning også være med på å påvirke resultatene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21). Forskning innenfor samfunnsvitenskapen må derfor ses på som en pågående prosess med hensikt om å forstå deler av virkeligheten. Dermed kan et resultat som er sant og riktig i dag bli utfordret i senere tid av andre forskere med andre perspektiver og metoder. Forskningens kvalitet må derfor i all hovedsak bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert. Innenfor forskning snakker man derfor om kvalitetskriteriene validitet og reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-222).

Validitet

Validitet handler om hvorvidt de resultatene vi kommer frem til er gyldige, og om hvordan vi tolker disse resultatene. I tillegg baserer validitet seg på om tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2018, s. 181). Forskningens validitet blir ofte delt inn i indre og ytre validitet. Indre validitet dreier seg om to ulike forhold. For det første handler det om

hvorvidt studien gir svar på det den spør om og hvor gyldige våre beskrivelser av virkeligheten er. For det andre handler det om hvorvidt vi har grunnlag for å uttale oss om kausalitet. Ytre validitet handler om hvorvidt funnene i oppgaven kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229-238).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 237) trekker frem at dersom man har informasjon fra flere ulike kilder, blir forskerne mindre sårbare for skjevheter som kan oppstå dersom forskningen baserer seg på bare en kilde. For å styrke oppgavens indre validitet har vi derfor tatt i bruk flere ulike datainnsamlingsmetoder, både observasjon og intervju, som ofte blir kalt triangulering. Slik triangulering har som intensjon å beskrive virkeligheten fra flere ulike perspektiver for å danne et mer helhetlig bilde av en kompleks og sammensatt virkelighet. På den måten vil triangulering styrke oppgavens indre validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 235) trekker frem at det å empirisk bevise kausalitet i en slik studie som vi har gjennomført er bortimot umulig. Dette kan for eksempel belyses ved at et undervisningsopplegg som fungerer i en klasse, vil ikke med sikkerhet fungere i alle klasser, på alle skoler, eller i alle land. De trekker imidlertid frem at dette likevel ikke er grunn nok til å si at det ikke virker i det hele tatt. Det beste en forsker kan gjøre for å uttale seg om kausalitet er derfor å bygge sine grundig beskrevne resonnement på teori og annen tidligere forskning, noe vi gjennomgående har forsøkt å gjøre i denne oppgaven.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) trekker frem at de fleste forskningsprosjekter vil ha en intensjon om å være gyldige utover akkurat de personene og de situasjonene de selv har studert. Dersom man som forsker ikke har denne intensjonen, ville det heller ikke vært noe særlig vits å diskutere forskningen med andre enn akkurat de som undersøkes i den spesifikke studien. For å styrke oppgavens ytre validitet har vi fokusert på å gi detaljerte beskrivelser av både forskningsmetode, gjennomføringen av datainnsamling og analysene. Ved å gi detaljerte beskrivelser vil det være mulig for leseren å vurdere kvaliteten på arbeidet og ta stilling til om resultatene har overføringsverdi til andre situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 130). Ettersom vi kun har observert og intervjuet tre lærere i vår studie, kan vi naturligvis ikke trekke en generalisert konklusjon. Vi mener likevel at man kan se våre funn i et større perspektiv, ettersom vi i vår oppgave analyserer med utgangspunkt i teori fra de aktuelle feltene og knytter funnene våre opp mot funn i tidligere forskning.

Reliabilitet

Ifølge Dalland (2020, s. 58) handler reliabilitet om hvorvidt det arbeidet du har presentert er til å stole på. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) trekker også frem at reliabilitet handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Dette blir imidlertid ikke vurdert som et relevant kriterium innenfor kvalitativ forskning ettersom en kvalitativ studie vil være svært vanskelig å reprodusere. Dette er på grunn av at møtet mellom forskeren og forskerfeltet og menneskene som deltar i studien, vil skje på forskjellige måter ettersom ulike forskere vil ha ulike førforståelser og ulik subjektivitet. Mennesket er også stadig i utvikling, som vil gjøre det vanskelig å reprodusere handlinger og uttalelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224; Thagaard, 2018, s. 187).

For å styrke dataenes pålitelighet har vi derfor heller lagt vekt på å beskrive prosessene så detaljert som mulig. Både når det kommer til valg av metode, innsamling av data og analyseprosessen. Vi har også forsøkt å beskrive bakgrunnen for våre valg i løpet av forskningsprosessen så detaljert som mulig.

I en observasjon er det flere forhold som kan være med på å påvirke dataene, som kan gå utover dataenes reliabilitet. Dalland (2020, s. 121 – 123) skriver at det er lett å bli distraheret, tolke ting feil, og at det kan være vanskelig å finne de riktige ordene for det man har sett. I forkant av observasjonene satt vi oss inn i disse forholdene, slik at vi skulle være oppmerksomme på dette under observasjonene. Det kan likevel tenkes at vi har tolket noe av det vi har observert feil, eller gått glipp av interessante observasjoner. Ettersom vi var to som observerte samme undervisningsopplegg, kan det likevel tenkes at vi fikk med oss mer enn hvis vi bare hadde vært en. Da vi satte oss ned for å lage et felles observasjonsnotat ut fra våre individuelle observasjonsnotater, hadde vi fått med oss forskjellige ting, blant annet fordi vi satt på hver vår side av klasserommet og derfor hadde mulighet til å både høre og se situasjoner fra ulike vinkler. Det faktum at vi var to som observerte samme situasjon, kan altså være med på å styrke våre data, siden det kan føre til at vi får et mer helhetlig bilde av observasjonen og det er mindre sannsynlighet for at vi gikk glipp av viktige hendelser.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) trekker også frem at det er viktig at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning. I løpet av en forskningsprosess er det muligheter for at forskeren ledes til å samle inn data som støtter egne antakelser, og at man dermed hører eller ser det som er ønskelig. Vi har derfor vært opptatt av å transkribere det informantene sa i intervjuene direkte, for å forhindre at vår tolkning preger datamaterialet. Vi har også forsøkt å

skrive ned det lærere og elever sa under observasjonen så direkte som mulig, for å ikke glemme det som faktisk ble sagt, og dermed risikere at vår tolkning preget datamaterialet. Her vil vi også trekke frem at vi har opplevd det som en fordel at vi er to som skriver oppgaven sammen. Ved flere anledninger har vi diskutert funnene våre og betydningen av dem, for å forstå dem i den rette konteksten. Vi vil derfor i denne sammenheng også hevde at vårt samarbeid under oppgaven har vært med på å styrke oppgavens reliabilitet.

Forskningsetikk

Vi har gjennom hele prosessen tenkt nøye over forskningsetiske retningslinjer. Ifølge Dalland (2020, s. 168) handler forskningsetikk om å ivareta personvernet og sikre at de som deltar i forskningen, ikke blir påført skade eller unødvendige belastninger. Forskningens mål om å vinne ny kunnskap og innsikt skal heller ikke gå på bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd. Forskningsetikk handler i tillegg om vurdering av forskning opp mot samfunnets normer og verdier. Denne vurderingen innebærer alle sidene av forskningen, fra planleggingen og valg av problemstilling, til hvilke metoder som skal brukes, og hvordan resultatene anvendes og rapporteres (Dalland, 2020, s. 168).

I forkant av datainnsamlingen sendte vi en søknad til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), om godkjenning av prosjektet, ettersom forskningen vår innebærer håndtering av personopplysninger. Prosjektet ble godkjent av NSD (se vedlegg 1).

Vi utarbeidet også et informasjonsbrev til informantene, som også inkluderte en samtykkeerklæring (se vedlegg 2). Dette brevet ga informantene informasjon om studien, personvern og rettigheter knyttet til å delta i studien. Her ble det blant annet informert om at deltakelsen er frivillig, og at de har rett til å trekke seg når de vil. Informantene fikk også utdelt et informasjonsskriv som de kunne gi til elevenes foresatte, med informasjon om hva prosjektet gikk ut på og at vi hovedsakelig var der for å observere læreren (se vedlegg 3).

Vi har også gjort flere tiltak underveis for å ivareta anonymiteten til informantene våre. Vi har på ingen tidspunkt skrevet ned noen personopplysninger som kan identifisere informantene. Vi har heller ikke skrevet ned noen beskrivelser som kan tilbakeføres til enkeltpersoner. Vi har lagret dataene fra observasjonene og intervjuene på en forsvarlig måte, i tillegg til at vi har forsikret oss om å ikke gi uvedkommende informasjon om informantene våre. Vi informerte også informantene om å ikke nevne sitt eget navn eller elevene sine navn under intervjuet, for å unngå å ha det med på lydopptaket. Når prosjektet er avsluttet vil vi også sørge for å slette alle lydopptak fra intervjuene.

Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer vi funnene våre fra observasjonene og intervjuene. Vi har valgt å presentere observasjonene og intervjuene hver for seg. I presentasjonen av observasjonene gir vi først en kort beskrivelse av bildebøkene som ble brukt. Deretter presenteres observasjonene hver for seg i kronologisk rekkefølge, ettersom vi vurderte dette som mest oversiktlig. Intervjuene presenteres ut fra de fire hovedkategoriene vi presenterte i forrige kapittel. Vi presenterer først funn fra intervjuene som belyser hvordan lærerne tenker at et undervisningsopplegg med høytlesning av bildebok kan bidra til inkluderende undervisning. Deretter presenterer vi hvordan lærerne bruker bildeboka og høytlesning. Videre trekker vi frem noen faktorer som er av betydning for lærernes valg av bok til høytlesning. Til slutt presenterer vi noen årsaker til hvorfor lærerne ikke utnytter bildeboka som en ressurs i sin undervisning. Vi har valgt å gi lærerne de fiktive navnene «Ida», «Lars» og «Line», og disse navnene vil brukes gjennomgående i de neste kapitlene.

Observasjonene

Som tidligere nevnt har vi valgt å legge frem observasjonene hver for seg, i kronologisk rekkefølge for å få et mer oversiktlig bilde av hendelsene. Først presenterer vi hvilken bildebok læreren leste høyt for elevene. Her gir vi en kort presentasjon av handlingen i bildeboka og i tillegg en kort analyse av noen elementer ved bildeboka, ettersom det har en betydning for videre analyse og diskusjon. Deretter presenterer vi funn fra observasjonen. Her presenterer vi først rammene rundt observasjonen, blant annet rommet der høytlesningen foregikk og antall elever som var til stede. Deretter trekker vi frem noen eksempler fra den litterære samtalen og andre relevante observasjoner av lærer og elevene. Til slutt gir vi en beskrivelse av etterarbeidet elevene fikk og deres respons og utførelse av dette.

Observasjon 1

Bildeboka

Bildeboka som ble lest for elevene het *Dinosaurgjengen - Egget*, som er skrevet av Lars Mæhle og illustrert av Lars Rudebjer (2019). Boka handler om dinosaurene Rasmus Rex og Trym Troodon, som får beskjed om at moren til Trym har et egg som klekker om kort tid. For å rekke frem i tide må de dra gjennom en skummel sumpskog, og på veien møter de flere ulike dinosaurer. De rekker frem i tide, men møter på en overraskelse, da det viser seg at egget tilhører en annen dinosaur. Boka avslutter med at det blir stelt i stand en fest, for å feire at det har blitt klekket en ny dinosaur.

I bokas paratekster er det er det skrevet generell fakta om ulike dinosaurer, og om dinosaurerne som blir nevnt i boka, ettersom boka handler om dinosaurer. Innsidepermen viser også et kart over området der handlingen foregår.

Vi har valgt å kategorisere boka som en utfyllende bildebok, ettersom bildene og verbalteksten utfyller hverandres åpninger, og bildene gir mer detaljert og utfyllende informasjon enn verbalteksten. Flere steder i boka er teksten skrevet med uthevet skrift eller store bokstaver, som gir leseren informasjon om hvor trykket skal ligge. Noen steder i boka avslutter teksten på oppslagene



FIGUR 1. OPPSLAG 5. COPYRIGHT: LARS MÆHLE OG LARS RUDEBJER (2019) DINOSAURGIJENGEN - EGGET. KAGGE FORLAG

med en setning som skaper en nysgjerrighet om hva som kommer på neste oppslag, en såkalt verbal sidevender, for eksempel «det er ... det er...» (se figur 1), som får leseren til å få lyst til å bla om i boka.

Observasjonen

Observasjonen ble gjennomført på en baseskole, i flere forskjellige «rom». Klassen bestod vanligvis av 14 elever, men grunnet sykdom på trinnet var det 19 elever i klassen denne dagen. Opplegget startet med en felles høytlesning av bildeboka, som foregikk i et rom med en skjerm og en pult. Selve observasjonen startet med at elevene kom inn i rommet der høytlesningen skulle foregå og fikk sette seg ned der de selv ville. De fleste jentene satt seg på gulvet foran skjermen, mens guttene valgte å sette seg andre steder, blant annet i vinduskarmen, under pulten og oppå pulten. Ida hadde skannet boka og hadde bildene på en skjerm foran i klasserommet. Da det første bildet kom opp på skjermen falt de fleste elevene til ro og rettet blikket mot skjermen.

Ida startet med å stille elevene spørsmålet «Er det noen som kan navnet på en dinosaur?». Elevene kom med ulike forslag, blant annet «Triceratops». Ida fulgte opp dette svaret med å spørre hvor mange stavelser det er i ordet, og eleven klappet stavelsene og svarte «fire». Deretter rettet Ida oppmerksomheten mot boka og bildet på skjermen og sa at boka het «Dinosaurgjenget». Hun spurte elevene om de visste hva en gjeng var, og da svarte en elev

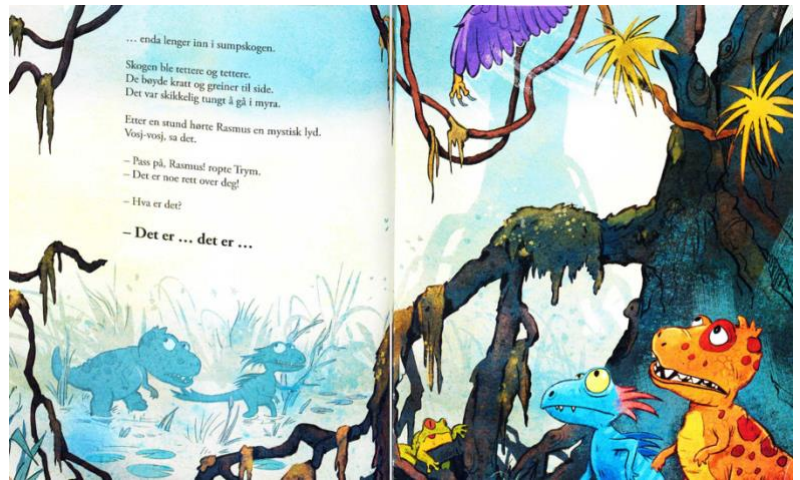
«en type klubb». Videre spurte Ida elevene om hva de trodde historien handlet om, og hva de så på bildet på forsiden. Flere elever rakk opp hånda og to fikk svare. Den ene eleven svarte «det er et mysterium», og den andre svarte «dinosaurer». Ida gikk videre til et oppslag der det var et bilde av de ulike karakterene i boka, som var i familie. Hun spurte elevene om hvilken rolle de trodde de ulike dinosaurene på bildet hadde i familien. Elevene svarte blant annet bestemor, mamma, pappa og storebror. Ida spurte eleven som svarte «bestemor» hvordan hun så at det var en bestemor og eleven svarte «det er en bestemor fordi den ser litt rar ut».

Deretter begynte Ida å lese boka, og elevene satt stille og det så ut til at de fulgte med ved at alle hadde blikket mot skjermen. Noen av elevene hadde endret sittestilling fra å sitte, til å ligge på gulvet. Ida stoppet opp ved noen oppslag og stilte elevene spørsmål. Vi har valgt å trekke frem to eksempler.

Det første eksempelet er da Ida stoppet opp ved et oppslag i boka med et bilde av bestemor – dinosauren som spiser Trym, Ida spurte elevene «hvorfor spiser bestemor Trym? Er det noen som vet noe om dinosaurer og hva de spiser?». Flere elever rakk opp hånden, og en svarte «de er kjøttetere, men hun har ikke tenner hun har gebiss». Ida fulgte opp svaret og spurte «hvordan vet du det?», eleven svarte «jeg så det på den forrige siden». Ida bladde tilbake til det forrige oppslaget. En annen elev rakk opp hånden og fikk ordet, da reiste han seg opp for å peke på skjermen og sa «jeg ser skjellethoder der oppe, det er folk hun har spist, det er okser og sånt». Ida fulgte opp utsagnet med å spørre «er hun en pøbel hun bestemor?», og eleven svarte «hun er slem».

Det andre eksempelet er da Ida igjen stoppet opp ved et oppslag og stilte spørsmålet «kan bildet gi oss noen hint?». Her viste hun til at boka legger opp til at det skjer noe spennende på neste side med teksten «det er... det er...» og bildet gir noen hint om

hvilken dinosaur som vil dukke opp på neste oppslag, en såkalt visuell sidevender (se figur 2). En elev svarte «det er en vingeder» og pekte på skjermen. En annen elev svarte «jeg vet hvem det er, det er storebroren og han er en flyveøgle». Flere av elevene begynte å diskutere om det er riktig at storebroren er en flyveøgle eller en annen dinosaur. En av elevene ropte ut «kan vi fortsette å lese!». Ida gikk videre til neste oppslag og fortsatte å lese, mens tre elever bakerst i



FIGUR 2. OPPSLAG 9. COPYRIGHT: LARS MÆHLE OG LARS RUDEBJER (2019) DINOSAURJENGEN - EGGET. KAGGE FORLAG

klasserommet fortsatte å diskutere hvilken dinosaur storebroren var.

Etter det har gått 20 minutter av observasjonen observerte vi at blikkene fortsatt var rettet mot tavlen, og det så ut til at alle fortsatt fulgte med på høytlesningen.

Det siste oppslaget i boka viser dinosaurene som arrangerer en fest for den nye dinosauren som har blitt klekket. Etterarbeidet til elevene var å skrive ned 5 ting som de ville hatt på sin egen fest. Ida forklarte oppgaven og modellerte ved å skrive ned noen ting hun ville hatt på sin fest. Da elevene begynte å bevege seg ut av rommet for å sette i gang med etterarbeidet, tok en elev tak i en annen elev og sa «nå må vi skynde oss». Elevene fikk velge selv hvor de skal gjøre etterarbeidet. Noen satt på basen enten ved pulter eller i en sofa, mens andre satt ved pulter i fellesrommet. Etter ca. 30 minutter samlet elevene seg på basen igjen. Ida hadde samlet inn alle oppgavearkene og holdt opp ett og ett ark og spurte elevene om de ville lese opp det de har skrevet selv, eller om hun skulle gjøre det for dem. De fleste elevene ville at læreren skulle lese opp det de hadde skrevet. En elev hadde skrevet ned 10 ting i stedet for 5, og sa: «jeg har skrevet så lite så jeg fikk plass til enda flere».

Observasjon 2

Bildeboka

Bildeboka som ble lest heter *Bukkene Bruse drar til Syden* skrevet av Bjørn F. Rørvik og illustrert av Gry Moursund (2020). Bildeboka handler om de tre Bukkene Bruse som skal på sydenferie. Den beskriver Bukkene Brusers reise fra hjemmet deres, til flyplassen og til Syden

og hotellet de skal bo på. Gjennom boka frykter Bukkene Bruse å møte på trollet ved flere anledninger, og mot slutten av boka dukker trollet plutselig opp i forkledning.

Både fortellingen om Bukkene Bruse og Syden er kjent for mange barn. I boka blander forfatteren en gammel fortelling med nye elementer som Syden, som gir fortellingen om Bukkene Bruse et nytt liv.

Vi har kategorisert denne bildeboka som en utfyllende bildebok med innslag av et utvidende samspill mellom ord og bilde. Blant annet fordi verbalteksten flere steder sier at det ikke finnes troll i syden, men så dukker trollet plutselig opp i forkledning i venstre hjørne på oppslag 9, med et utropstegn over seg (se figur 3).



FIGUR 3. OPPSLAG 9. COPYRIGHT: BJØRN F. RØRVIK OG GRY MOURSUND (2020) BUKKENE BRUSE DRAR TIL SYDEN. CAPPELEN DAMM

Bildeboka er skrevet for å bli lest høyt ved at verbalteksten enkelte steder er skrevet i store bokstaver eller med større skrift. På den måten forteller verbalteksten leseren hvor man skal legge trykket. Bildene er tegnet i en naiv tegnestil som kan beskrives som en etterlikning av barns måte å tegne på (Goga, 2011, s. 1). Illustratøren av boka sier selv i et intervju at hun tenker på at bildene i boka skal appellere til barn og være for barn. Videre forteller hun at hun forsøker å få kontakt med barns verden ved å lete etter det barnslige i seg selv, når hun illustrerer (Kleiva & Kaldestad, 2004, s. 94). Dette kommer tydelig frem i både bildene og skrivestilen allerede på omslaget, blant annet ved at teksten og bildene på forsiden er «klippet ut og limt på», samt at teksten er skrevet i en stil som tilsvarer at et barn kunne ha skrevet det.

Observasjonen

Observasjonen ble gjennomført i et klasserom der elevene satt to og to sammen ved pultene sine. Klassen bestod av 18 elever. Selve observasjonen startet med at elevene kom inn i klasserommet etter friminuttet og satt seg ned ved pultene sine.

Lars startet med å fortelle at de skulle lese en bildebok, og at han var klar over at det var mange som hadde lest den før, men at det ikke gjorde noe. Han ba elevene om å snakke

sammen to og to om hva boka handlet om, men endret spørsmålet til at de skulle snakke sammen om hva de så bilde av på forsiden av bildeboka. Elevene begynte å snakke med den de satt ved siden av, mens Lars gikk rundt og snakket med flere av parene. Etter en stund spurte Lars om noen av elevene kunne fortelle hva de hadde snakket om. Mange rakk opp hånden og elevene virket ivrige etter å fortelle ved at de ristet på hånden. Elevene kom med svar som «de går på tur» og «Bukkene Bruse skal bade». Videre spurte Lars elevene om de hadde hørt om «Syden» før, og om de visste hva «Syden» var, ettersom boka het «*Bukkene Bruse drar til Syden*». Flere av elevene rakk opp hånden og kom med svar som «et sted du kan bade» og «der er det kjempevarmt, hvis det er kaldt i et land, så må du reise til Syden». Lars fulgte opp svarene til elevene og sa «siden det har vært korona i to år har det vært vanskelig å reise bort, men mange i Norge som ikke liker å være i et kaldt land drar til Syden, Syden er ikke ett land, det er mange land». Flere av elevene hadde fortsatt hånden oppe, men Lars sa at det ikke var flere som fikk svare denne gangen, siden det var viktig å ikke avsløre handlingen for de som ikke hadde lest boka,

Lars stod foran i klasserommet under høytlesningen og hadde boka skannet på en skjerm foran i klasserommet. Da høytlesningen startet, falt elevene raskt til ro, og rettet blikket opp mot skjermen. Lars leste boka med ulike stemmer, volum og trykk. Elevene reagerte tydelig på dette ved at de for eksempel ble helt stille eller lo dersom læreren hevet stemmen ved utropstegn eller verbaltekst skrevet med store bokstaver eller større skrift. Underveis i boka stoppet læreren opp ved ulike oppslag og stilte elevene spørsmål. Lars stilte blant annet spørsmål til bildene og om elevenes egne opplevelser ut fra det som skjedde på bildene. Han stilte også spørsmål om hvor mange av elevene som hadde gjort ulike ting knyttet til handlingen i boka, og ba dem om å rekke opp hånda dersom de hadde gjort det. Et eksempel på dette var: «Hvor mange har flydd en gang?».

Vi har også valgt å trekke frem to andre eksempler: et spørsmål knyttet til et bilde i boka, og et spørsmål om elevenes egne erfaringer ut fra handlingen i boka.

Det første eksempelet var da læreren stoppet ved et oppslag i boka med bilde av Bukkene Bruse på en flyplass (se figur 4). Lars stilte først spørsmålet «hva skulle de på?» og flere av elevene svarte «ferie» i kor. Deretter stilte han spørsmålet «hva er dette for noe?» og da svarte en elev «flyplassen». Videre ba Lars elevene om å snakke sammen to og to om hva de

så på bildet. Elevene begynte igjen å snakke sammen to og to, mens Lars gikk rundt for å høre hva de snakket om. Etter en stund spurte Lars om noen av elevene kunne fortelle hva de hadde snakket om. Flere av elevene rakk opp hånda og noen ropte ut svaret sitt. De



FIGUR 4. OPPSLAG 4. COPYRIGHT: BJØRN F. RØRVIK OG GRY MOURUND (2020) BUKKENE BRUSE DRAR TIL SYDEN. CAPPELEN DAMM

svarte blant annet «jeg ser bukkene bruse», «jeg ser en gris, en mannegris», «vi ser en liten mus bak der» og «ander». Lars fulgte opp det siste elevsvaret med å svare «du ser ender ja».

Det andre eksempelet var da Lars stoppet opp ved et oppslag med et bilde av Bukkene Bruse på stranda. På dette tidspunktet i høytlesningen begynte flere av elevene å bli urolige og ufokuserte. Flere av elevene gikk rundt i klasserommet, noen hadde bena på pulten, mens en annen elev hadde satt seg under pulten. Lars måtte ved flere anledninger bruke en del tid på å få elevene til å sette seg på stolen igjen, med bena ned. Til opplaget der Bukkene Bruse var på en strand, spurte han elevene om de hadde vært på en strand før. Elevene kom med svar som «jeg har vært på en strand og der bada vi og spiste fisk og fiska krabber og spiste krabber og mange mange ting». En annen elev svarte «jeg lekte ute med sykkel».

Da høytlesningen var ferdig fikk elevene en oppgave der de skulle tegne trollet. Lars viste et bilde av trollet på skjermen, så elevene kunne bruke dette som støtte, men de fikk også beskjed om at de kunne tegne det slik de selv ville.

Observasjon 3

Bildeboka

Bildeboka som ble lest heter *Grevlingdager*, skrevet av Gro Dahle og illustrert av Kaia Dahle Nyhus (2019). Boka handler om Pim som gruer seg til å gå på skolen, og hvordan han opplever skolehverdagen. Utover i boka blir det verre og verre for Pim å gå på skolen, men til slutt får han hjelp med dette problemet. Boka ender med at Pim trives bedre på skolen etter en samtale med foreldre og ansatte på skolen.

Boka kan kategoriseres som en kognitivt utfordrende bildebok ettersom den tar opp det vanskelige temaet «skolevegring». Gjennom boka er det konsekvent brukt konkrete gjenstander for å beskrive følelser, som for eksempel «store kantete steiner» og «kjetting og rustent jernskrot». Grevling-metaforen er brukt gjennom hele boka, på forsiden, i teksten og på bildene. Farger er også brukt for å skape den rette stemningen og få frem følelsene til personene i boka. Fargene er for eksempel mørkere på oppslagene der Pim føler seg trist og redd, og lysere der Pim føler på gode følelser.

Observasjonen

Observasjonen ble gjennomført i et klasserom der elevene satt i tre lange rekker ved pultene sine. Klassen bestod av 20 elever. Line hadde skannet oppslagene i boka og viste dem på en skjerm foran i klasserommet. Observasjonen startet med at elevene kom inn i klasserommet og satte seg ved pultene sine. På dette tidspunktet ble en elev hentet av en annen lærer og tatt med inn på et grupperom bakerst i klasserommet.

Line startet med å fortelle at de skulle lese en bildebok sammen, og at de etter høytlesningen skulle gjøre noen skriveoppgaver. Hun ba elevene om å først gjøre et «superblikk» av forsiden på egenhånd, og presiserte at de skulle se på overskriften og bildet. Etter en liten stund spurte Line elevene om hva de la merke til ved forsiden, og da var det flere av elevene som rakk opp hånden. En annen elev sa «grevlingdager», og Line fulgte opp dette ved å si «du leste overskriften ja, vet dere hva det kan bety?». Da sa en annen elev «at grevlingdager er sånn at dagene der grevlingen er våken, jeg har hørt at de er våkne om natta, grevlingen er et nattaktivt dyr». Da svarte Line at det var fint at eleven kunne bruke det han visste fra før av. En annen elev sa at han så svarte farger på forsiden. Da spurte Line om hva de svarte fargene kunne bety, og da svarte eleven at det kan bety «mørkt, skummelt og trist».

Deretter sa Line at de skulle starte å lese boka, men da rakk en elev opp hånden og spurte om hun også kunne lese baksiden av boka. Line svarte at det var en god idé, og leste baksiden for elevene. Deretter spurte hun elevene om hva de tenkte at boka kom til å handle om, nå som de også hadde lest baksiden. Elevene kom med svar som «at Pim kanskje blir til en grevling», og «at det er Pim som har gravd seg ned under jorda, fordi han har ikke lyst til å gå på skolen». Videre sa Line «men vi må jo alltid gå på skolen, unntatt på lørdager og søndager og når vi er syke, så kanskje vi kjenner oss igjen siden dere også går på skolen».

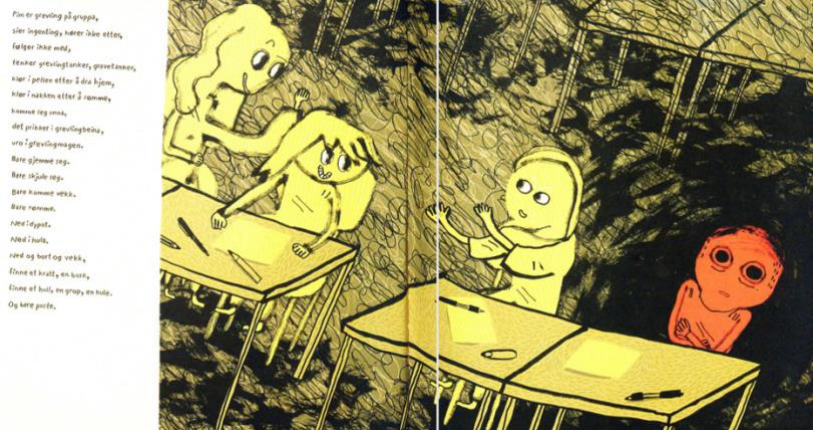
Deretter startet Line høytlesningen av bildeboka. Hun leste med innlevelse og formidlet følelsene til personene i boka ved å lese med en passende stemme ut ifra hvilken følelse som ble beskrevet. Et eksempel på dette var at hun leste med lys og høy tone i starten av boka da personen var glad og gledet seg til å starte på skolen, mens hun leste med en lavere og tristere tone utover i boka, etter hvert som hovedpersonen følte på vanskelige følelser rundt det å gå på skolen. Line stoppet opp ved flere anledninger og stilte elevene spørsmål om blant annet bildene, fargebruk og om følelsene og tankene til personene i boka.

Vi vil først trekke frem et eksempel på spørsmål knyttet til bildene og fargebruken i boka. Line stoppet opp ved et oppslag som viser Pim som sitter i klasserommet med andre elever tegnet i samme farge, mens Pim er tegnet rød (se figur 5).

Hun spurte elevene om hvordan de trodde Pim hadde det på dette bildet, og da svarte en elev «han har det ikke bra han er sint». Line fulgte opp svaret med å spørre hvorfor han tenkte at han var sint, og da svarte eleven «fordi han er rød».

Videre har vi valgt å trekke frem to eksempler fra da Line stilte spørsmål om hva personene i boka følte og tenkte. Det første eksempelet er da hun stoppet opp ved et oppslag av Pim i skolegården sammen med andre elever (se figur 6).

Line spurte elevene «Ser dere Pim, og hva tror dere han føler?». Elevene svarte blant annet «kanskje de andre gleder seg, og han gruer seg» og «han har sikkert ikke en venn».

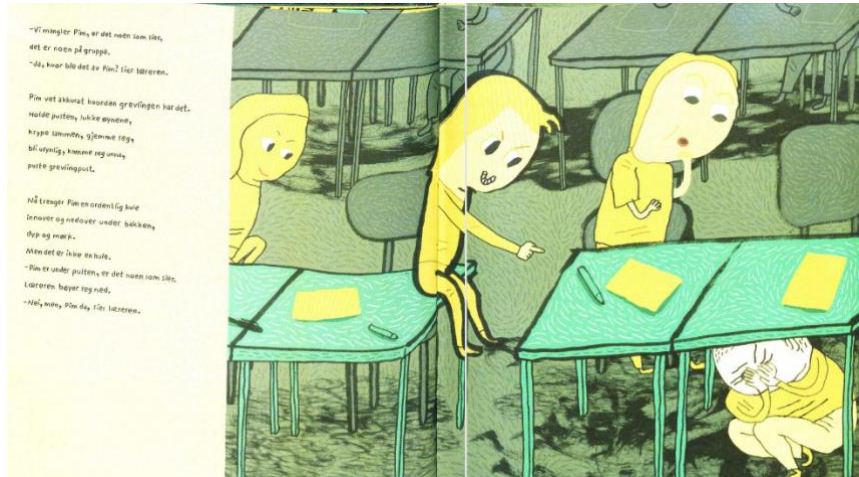


FIGUR 5. OPPSLAG 9. COPYRIGHT: GRO DAHLE OG KAIA DAHLE NYHUS (2019) GREVLINGDAGER. CAPPELEN DAMM



FIGUR 6. OPPSLAG 6. COPYRIGHT: GRO DAHLE OG KAIA DAHLE NYHUS (2019) GREVLINGDAGER. CAPPELEN DAMM

Det andre eksempelet var fra da Line stoppet opp ved et oppslag i boka med et bilde av Pim som satt under en pult og de andre elevene pekte og så på han (se figur 7). På dette tidspunktet kom eleven som hadde blitt tatt ut av undervisningen helt i



FIGUR 7. OPPSLAG 8. COPYRIGHT: GRO DAHLE OG KAIA DAHLE NYHUS (2019) GREVLINGDAGER. CAPPELEN DAMM

begynnelsen av timen, tilbake igjen til undervisningen. Line

ba elevene om å snakke sammen to og to om hva alle de fire ulike personene tenkte og sa. Elevene begynte å snakke sammen, mens Line gikk rundt for å snakke med de som trengte hjelp. Etter en stund ba hun elevene fortelle hva de hadde snakket om. Flere av elevene ville fortelle mest om person nummer to på bildet, som pekte på Pim, blant annet eleven som kom tilbake fra grupperommet. Elevene svarte blant annet «jeg tenker det er slemt å peke», «at hun tenker åh for en pyse» og «jeg tror han sier haha for en loser». Line spurte da elevene «er det noe ålreit da? Å le av noen som ikke har det så lett», og da svarte en elev «nei hvert fall ikke når noen har det vondt». Deretter spurte hun elevene om hva de trodde Pim sa eller tenkte på bildet. Da svarte elevene blant annet «Pim vet kanskje ikke hvorfor, men kanskje han føler at han har så vondt siden han blir til en grevling» og «han føler seg som en grevling».

Etter høytlesningen fikk elevene en skriveoppgave med tre spørsmål. Spørsmålene var 1) Hvilke følelser hadde Pim? 2) Hva hjalp Pim? og 3) Hva kunne du gjort hvis det var en venn av deg? Elevene kom raskt i gang med oppgavene, mens læreren gikk rundt for å hjelpe. Eleven som tidligere hadde blitt tatt ut av undervisningen for å få individuell opplæring på et grupperom, gikk tilbake til grupperommet da de andre startet med etterarbeidet. På grupperommet brukte eleven et læringsbrett som kilde til underholdning. Da undervisningsøkten var over, kom han inn i klasserommet igjen, og Line spurte han hva han hadde gjort. Da sa han at han hadde vært på grupperommet og brukt læringsbrettet, og Line svarte at det var noe han egentlig ikke fikk lov til, og at han ikke skulle gjøre det igjen.

Grunnet liten tid mot slutten av undervisningen ble ikke oppgavene gjennomgått i fellesskap.

Intervjuene

Som tidligere nevnt presenterer vi funnene ut fra fire kategorier «inkludering og deltakelse», «bruk av bildeboka og høytlesning», «valg av bok» og «hvorfor er bildeboka en lite utnyttet ressurs i begynneropplæringen».

Inkludering og deltakelse

Under intervjuet med Ida spurte vi om hun kunne fortelle litt om klassen og hvilke hensyn hun må ta når hun planlegger og gjennomfører undervisning. Hun sa blant annet at noen slet med overgangen fra barnehage til skole, andre vegret seg for å snakke høyt eller skrive, og noen hadde utfordringer med konsentrasjonen. Da vi spurte om hun måtte ta noen spesielle hensyn under undervisningsøkten vi observerte svarte hun: «det trengte jeg ikke ta i dag egentlig». Vi ba henne om å utdype dette, og da sa hun:

Jeg har blant annet to elever som strever litt med å, ja de strever med overgangen fra barnehage til skole, de synes at det er vanskelig at det er mer struktur og krav i hverdagene deres, så de må jeg liksom jobbe litt mer med for å holde interessen, det funka som bare det i dag, så det var ingen av de som, ja det traff for de da

Videre fortalte hun at hun opplever et opplegg med høytlesning av bildebok mer inkluderende enn læreboka i norsk, som undervisningen hennes vanligvis tar utgangspunkt i. Dette vil vi gå nærmere inn på senere.

Bruk av bilder

Flere av lærerne fortalte at de opplever bruken av bilder som essensiell med tanke på det inkluderende aspektet ved bildeboka. Vi ba Lars om å utdype hvorfor han ser på bruk av bilder som et viktig element:

Det er fordi du har elever som ikke forstå alt du sier rett og slett, fordi de har ikke ord eller begreper som gjør at de forstår det på den måten, men gjennom bildene så vil de forstå, om ikke hele historien, men hvert fall deler av historien på den måten, så der er jo bildeboka gull.

Han fortalte videre om at han har en elev som nylig kom til Norge, og som har problemer med å forstå språket. Vi spurte om hvordan han opplevde denne eleven under høytlesningen, og han sa at eleven klarte å bidra på ulike måter. Han sa blant annet:

Eleven var jo med, han rakk jo opp hånda og svarte på et spørsmål som var litt annerledes enn det som egentlig var tema, men rakk opp hånda og svarte på noe som ikke var helt gærent da.

Her trekker han frem at selv om elevene har ulike forutsetninger for å forstå det som blir lest høyt grunnet ulike språklige forutsetninger og ordforråd, kan de likevel ha mulighet til å forstå noe ettersom de kan bruke bildene som støtte. Eleven han omtaler i utdraget ble for eksempel spurt om han hadde vært på en strand før, og han svarte at han hadde vært på sykkeltur. Etter at vi sammen med Lars reflekterte over hvorfor han svarte dette, kom Lars frem til at det kan ha vært at han brukte bildet som støtte og forbinder årstiden sommer med en sykkeltur han har vært på.

Line trakk også frem bruken av bilder som et viktig element for å tilpasse undervisningen for elever med ulike forutsetninger, og inkludere alle:

Det er jo mange hensyn å ta, når man har sånn som jeg har, et barn som ikke forstår norsk så godt, så er man jo avhengig av å bruke mange bilder, for hennes del er det jo viktig at jeg har tatt bilder av boka og fått de opp på skjermen, så det barnet klarer å være med på hvert fall deler av fortellingen.

I utdraget kommer det frem at hun tilpasser for en elev som har utfordringer med å forstå norsk, ved å ha bilder av boka oppe på skjermen. På den måten har eleven likevel mulighet til å forstå deler av fortellingen. Hun trekker videre frem at det er viktig at det ikke skal bli kjedelig for elevene med høyt læringspotensial, og hun fremhever at det derfor er viktig med et tema i boka som kan utfordre tankegangen til disse elevene. Til slutt sa hun at alle kan være med på samtaler om ulike temaer i bildebøker, uavhengig av hvilke forutsetninger de har i de ulike fagene, og uavhengig av muntlige og skriftlige ferdigheter.

Høytlesning

Lærerne trakk også frem høytlesningen som et inkluderende aspekt ved bildeboka. Line fortalte at under høytlesning får alle elevene det samme utgangspunktet, uavhengig av leseferdigheter. Hun fortalte videre at det først og fremst er derfor hun opplever bildeboka som inkluderende, og utdyper dette:

Det er jo først og fremst fordi de blir lest for da, alle får være med på det samme, for det er jo elever som er på styrk-grupper, eller har, selv er veldig bevisst på at jeg er den eneste som ikke får til å lese for eksempel i klassen, og når man blir lest for og

snakker om en bok da i stedet for å lese den selv så blir det ikke så tydelig for dem at det er store forskjeller på nivå da, og så jobber man jo sammen med samme utgangspunkt egentlig, da handler det om noe annet enn å kunne lese teksten, da handler det om å forstå det man hører, og det kan jo en som ikke kan lese få til.

Hun trekker frem at selv om elevene har ulike leseferdigheter, så åpner høytlesning for at alle elevene får være med på det samme, og jobbe med samme utgangspunkt, ettersom de blir lest for, og ikke må lese selv. Videre fortalte hun at under høytlesning handler det om å forstå det som blir lest, noe hun trekker frem at elever som ikke kan lese, også kan få til.

Engasjement og deltakelse

Flere av lærerne trakk frem at de har opplevd høyt engasjement fra elevene når de har brukt bildebøker for elevene sine tidligere. Line fortalte at hun gjennom videreutdanning i begynneropplæring har blitt mer bevisst på potensialet ved bildeboka, og at hun nylig har tatt i bruk bildeboka i undervisningen i norsk. Hun sa:

De to gangene nå da som vi har brukt bildebok så har det vært veldig høyt engasjement, og det er jo to veldig ulike fortellinger, der den ene handler om det å ha psykisk syke foreldre og den andre om det å grue seg til å begynne på skolen, og begge bøker engasjerte dem jo veldig.

Hun trekker frem at hun opplever høyt engasjement hos elevene ved bruk av bildebok i undervisningen, spesielt sammenlignet med en ordinær undervisningstime i norsk, som vanligvis er stasjoner. Hun begrunnet dette videre med at det vanligvis var noen elever i klassen som pleide å «falle ut» mot slutten av undervisningsøktene med stasjoner, men at det nå bare var en som «falt ut» under høytlesningen, akkurat da boka var ferdig.

Som tidligere nevnt fortalte Ida oss om at hun har flere elever som har ulike utfordringer i klassen. For eksempel at en elev vegret seg for å snakke høyt og at noen andre hadde utfordringer med å skrive, blant annet på grunn av utfordringer med finmotorikken. Hun sa:

En av de hadde jo lest boka før så han var veldig delaktig muntlig når vi leste, og det er jo litt gøy for han er litt sånn talevegrer. (...) Det (å skrive bokstaver i bokstavhus – vår presisering) opplever tre elever hos meg som veldig begrensende, fordi de har ikke finmotorikken til å treffe, så det blir så veldig synlig for dem at de ikke mestrer det, så de har egentlig vært litt sånn skrivevegrere to av de.

Her påpeker hun at disse elevene var delaktige i undervisningen, både under høytlesning og under skriveoppgaven i etterarbeidet. Hun sa videre at hun ble overrasket over dette, siden de vanligvis hadde en tendens til å være mer passive dersom oppgaven legger opp til at de skal skrive på linje.

Bruk av bildeboka og høytlesning

Under intervjuene fortalte Ida og Line at de leser høyt for elevene hver dag, men at det ikke pleier være i undervisningssammenheng. De fortalte at det varierte om det var på morgenen, på slutten av dagen eller i spisetiden. Mens Lars fortalte at han forsøkte å lese regelmessig, men ikke hver dag. Han fortalte videre at han foretrekker å bruke bildebøker og høytlesning i undervisningen, og at han har litt blandede tanker rundt det å lese i spisetiden. På den ene siden synes han det er fint å bruke spisetiden på å lese for elevene, men på den andre siden synes han at de minste ofte har nok med å få i seg maten. Han fortalte videre at han ofte opplever at han må passe på at elevene får i seg maten, og at det da blir vanskelig å skulle lese en bildebok for elevene i tillegg.

Ida fortalte at hun bruker bildeboka som en mulighet for klassen å samles om noe, og sier:

Jeg bruker jo ofte bildebok egentlig bare som en slags regulator, vi trenger å samles om noe, (...) og da velger jeg egentlig bare en bok vi har i bokhylla, men da har jeg som intensjon at vi skal samles om noe og skape felles referanserammer, fordi noen leser mye og andre leser ingenting.

Hun trekker videre frem at siden hun jobber på en baseskole med en åpen løsning er det viktig for lærerne å starte på en aktivitet samtidig. Dette er viktig for å unngå at det blir støy i en klasse, mens en annen klasse samtidig har undervisning som krever arbeidsro. Hun sa at hun derfor pleier å lese en bildebok som hun har i bokhyllen i klasserommet høyt for elevene, for å fylle den eventuelle ventetiden med høytlesning, før de begynner med en ny aktivitet.

Line trakk også frem hvordan hun opplever bruken av bildebøker generelt på skolen der hun jobber. Hun sa:

Jeg opplever at det (bruk av bildebøker – vår presisering) er avhengig av læreren, (...) sånn som jeg som leser Ronja da, det er ikke alle som gjør det, leser høyt for elevene (...) veldig få bruker bildebøker er min oppfattelse av det.

Her trekker hun frem at hun opplever at det avhenger av læreren hvor mye det blir lest for elevene. Hun sa også at hun opplever at når det blir lest for elevene er det ofte ikke

bildebøker som blir valgt, men kapittelbøker som *Ronja Røverdatter* og *Matilda*, som Line selv har lest for elevene sine tidligere. Hun sa videre at hun opplever at for henne og en annen kollega som også er nyutdannet er veien til å bruke bildebøker i undervisningen kortere, siden de nylig har lært om potensialet ved bildebøker gjennom utdanningen.

Valg av bildebok

Under intervjuene kom det frem flere faktorer som lærerne vurderer når de skal velge bildebok til undervisningen. Vi har valgt å dele svarene inn i tre kategorier: «lærernes kjennskap til boka», «et tema som appellerer til elevene» og «ulike elevbehov».

Lærernes kjennskap til boka

Flere av lærerne trakk frem at de ser på det som en fordel at de selv har lest bildeboka tidligere. Vi spurte Lars om hvorfor han valgte å lese *Bukkene Bruse drar til Syden* og han svarte: «det er fordi jeg har lest alle disse bøkene tidligere». Videre trekker han frem at han ser på det som en fordel at elevene kjenner til historien fra før av, ettersom han da opplever at høytlesningen fenger dem i større grad.

Ida trakk også frem at hun ser på det som en fordel at hun har lest boka før. Da vi spurte henne om hvorfor hun valgte å lese *Dinosaurgjengen – egget* sa hun: «Det er jo en bok jeg har lest flere ganger». Hun fortalte videre at det var flere av hennes kolleger som kom med forslag til bøker hun kunne bruke i undervisningen, men at hun avviste disse forslagene. Hun begrunnet dette med at hun føler på at hun må lese noe hun har lest selv, siden hun da vet hvor spenningsstoppen er og hvor hun skal legge trykket under høytlesningen. Hun sa at hun på denne måten oppnår mest «suksess» med elevene, siden det blir en mer fengende høytlesningsstund. Hun fortalte videre at hun trodde det gjaldt for mange lærere, at man må få egne erfaringer med bildebøkene, og bruke de samme flere ganger.

Et tema som appellerer til elevene

Flere av lærerne trakk frem at de legger vekt på at bildeboka skal handle om et tema som appellerer til elevene, Ida sa:

Jeg valgte jo en bok om dinosaurer og det er fordi det er et tema som er hett blant elevene mine om dagen. (...) så traff den tema til de som jeg vet at jeg trenger å treffe nå, og så var det det at det kunne knyttes til tema fest da.

Her kommer det frem at hun synes det er viktig at boka skal handle om noe elevene interesserer seg for, men hun trekker også frem at hun kan velge et tema som kan knyttes til hendelser som skjer på skolen og i elevenes hverdag. I dette tilfellet valgte læreren en bildebok der handlingen avsluttet med en fest, siden elevene hadde om temaet fest og skulle ha karneval på fredagen, den uken vi observerte.

Line valgte også bok på bakgrunn av at hun tenkte temaet i boka kunne appellere til flere av elevene. Hun sa:

Jeg har hørt om den, at den er fin for elever som synes det har vært litt skummelt å starte på skolen, og jeg hadde jo et barn i fjor som har vegret seg veldig til å komme, begynne på skolen i flere uker, og mange så jo det også, så jeg tenkte at her er det mange som kan kjenne seg igjen.

I utdraget kommer det frem at flere av elevene hennes kan kjenne seg igjen i de samme følelsene som hovedpersonen i boka følte på. Hun sa videre at hun derfor tenkte at det var fint at elevene kunne erfare at det er flere som føler det samme, samtidig som det kan føre til fine samtaler i klassen. Hun trekker også frem at hun valgte boka på bakgrunn av at hun vet at flere av elevene hennes har hatt utfordringer med å forstå at enkelte kan grue seg til å gå på skolen, og at hun ønsket at disse elevene skulle prøve å sette seg inn i situasjonen gjennom å reflektere over hva personen i boka føler og tenker.

Ulike elevbehov

Det kom også frem i intervjuene at valg av bok kan være basert på ulike elevbehov. Ida trekker for eksempel frem at hun har to elever som stadig forlater undervisningen:

Han ene hadde lest boka før så det var også en fordel, og det visste jeg så da er det ofte mer, ja, jeg merker at det, jeg leser jo høyt nesten hver dag og det jeg leser som de kjenner igjen fra før av, eller det som har blitt filmatisert, det fenger mer.

I utdraget kommer det frem at hun valgte boka på bakgrunn av at en av elevene som forlater undervisningen, hadde lest boka før. Hun trekker videre frem at hun opplever at det elevene kjenner igjen fra før, fenger mer, og at det derfor kan ha ført til at elevene valgte å ikke forlate undervisningen under høytlesningen. I tillegg fortalte hun at hun har erfaring med at det kan være krevende for flere elever å sitte og høre på høytlesning over lang tid, spesielt hvis de ikke er vant til å bli lest høyt for, og at det da også kan være en fordel dersom det er noe de kjenner igjen.

Hvorfor er bildeboka en lite utnyttet ressurs i undervisningen i begynneropplæringen?

Under intervjuene fortalte lærerne at de kunne ønske de brukte bildebøker mer i undervisningen. Videre kom de med flere refleksjoner og årsaker til hvorfor de ikke brukte bildebøker like mye som de kunne ønske.

Mangel på tilgang

En årsak lærerne trakk frem er at bildebøkene ikke er tilgjengelig nok på skolene. De fortalte at de må bruke mye tid på å finne frem til gode bildebøker, noe de presiserte at de ofte ikke får tid til i egen planleggingstid. Her trakk de frem at skolebiblioteket er til lite hjelp grunnet lite utvalg, utdaterte bøker, eller mangel på en fungerende bibliotekar som kunne bidratt med forslag til litteratur. For å finne passende bildebøker til sin elevgruppe må de derfor bruke tid utenfor arbeidstiden, noe Line trakk frem at hun ikke alltid får tid til:

Jeg vet hvor bra det er (bildebøker- vår presisering) og hvorfor man burde bruke det og alt det her, men det er ikke tilgjengelig nok, nå så må man jo bruke litt av fritiden sin også finne bøker og dra på biblioteket og det er jo ikke alltid man har tid til det i en vanlig hverdag.

I utdraget trekker Line frem at hun er klar over hvilke fordeler bildeboka har, men at manglende tilgang og tid hindrer henne i å bruke bildebøker. Hun sa videre at det finnes mange gode bildebøker, men påpekte at det tar tid å finne disse, da hun selv ikke sitter på kunnskapen om hvilke bøker som egner seg for ulike temaer og trinn. Hun sa derfor at hun ofte heller velger å bruke annen litteratur som er lett tilgjengelig på skolen, men at hun ofte da ender opp med litteratur hun omtaler som «kjedelig». Hun trakk frem at dersom hun hadde hatt en hylle på kontoret med utvalgte bildebøker delt inn etter tema og passende trinn, ville det vært lettere å bruke bildebøker i undervisningen.

I tillegg til manglende tilgjengelighet, trekker Ida og Lars frem at det også er utfordrende å få tid til å planlegge og gjennomføre et opplegg rundt en bildebok. Lars fortalte at det er mye elevene skal igjennom, og gir uttrykk for at han opplever et opplegg rundt en bildebok som en form for avsporing fra resten av det de gjør i norskfaget. Ida fortalte at siden hun har tilgang til ferdige opplegg i læreboka, velger hun heller å bruke disse, istedenfor å bruke tid på å lage et opplegg rundt en bildebok i en ellers hektisk hverdag. Hun sa også at et opplegg rundt en bildebok krever en del kreativitet av læreren, og ga uttrykk for at det gjør det ekstra utfordrende å finne tid.

Press knyttet til progresjon og resultater

I intervjuene kom det også frem at lærerne opplever et press om å følge progresjonen i læreverkene, og at det begrenser friheten til å gjøre andre ting. Ida sa:

Jeg syns på en måte det er skummelt å velge å gå bort i fra, ja en gitt progresjon da, som ofte kommer i læreverkene for eksempel, også syns jeg ofte læreverkene er altfor ambisiøse.

Hun sa videre at hun allerede har problemer med å komme seg gjennom alt på tiden som er satt av til norskfaget, og hun føler derfor at hun ikke får tid til andre ting. Line hadde også noen tanker knyttet til bruk av læreverkene:

For vi har jo bare lesebok i norsk og ikke arbeidsbok, jeg tror kanskje eller føler at jeg kan gjøre hva jeg vil i norsk undervisningen når vi på en måte ikke har en bok som bestemmer hva vi skal jobbe med og når(...)når vi ikke har det i *Salto* så blir det kanskje litt mer friere til å velge å lese en bildebok da i norskundervisningen, og ikke få dårlig samvittighet av den grunn.

Line trekker frem at hun syns det er godt å ikke ha et læreverk å forholde seg til, og at det gjør at hun ikke får dårlig samvittighet av å bruke en time på et opplegg knyttet til en bildebok. Hun sa videre at hun har arbeidsbok i matematikk, og at hun i dette faget føler på et press om å komme seg gjennom alle sidene innen sommeren.

Ida ga uttrykk for at selv om hun synes det er vanskelig å gå bort fra læreverkene, ser hun noen fordeler ved å ikke ha muligheten til å bruke den. Hun fortalte at skolen hun jobber på tidligere hadde valgt å ikke kjøpe læreverk, men at det da var en mye større jobb å planlegge undervisningen. Hun sa:

Jeg vet jo at de som har jobba her i mange år sier det var en helt sinnsyk jobb liksom (å planlegge undervisning uten læreverk – vår presisering), men jeg tror nok at kvaliteten på undervisningen var mye bedre, fordi med en gang man får et læreverk så plasserer du på en måte undervisningen i en boks også, du får noen rammer der uansett om du vil eller ikke.

Hun fortalte videre at dersom du har et læreverk å ta utgangspunkt i, er det vanskelig å tenke at de oppleggene som er beskrevet i lærebøkene ikke er bra nok og dermed prøve ut et annet type opplegg, for eksempel et undervisningsopplegg med utgangspunkt i bildeboka.

Ida ga videre uttrykk for at testpresset i skolen er en årsak til hvorfor hun syns det er skummelt å velge bort læreverkene, og utdypet dette:

Alle er veldig sånn «ja, men kul den i første klasse liksom, det handler om å bli trygg på skolen», men den første kartleggingen gjør vi jo i april (...) man kan jo på en måte si at «ja men drit i den kartlegginga», men samtidig så er jo resultatene her i kommunen, vi får jo på en måte på pukkelen hvis vi har flere eller så, så mange under kritisk grense osv., så det ... ja, da må man på en måte våge å tenke da at den leken og den friheten egentlig gir de den kompetansen som de trenger uten at de må ha den veldig eksplisitte opplæringen, men det syns jeg er skummelt da.

Her trekker hun frem at den første kartleggingen allerede kommer på våren i 1.klasse, og hun ga uttrykk for at disse testene skaper et press om å ikke ha elever under kritisk grense. Hun syns derfor det er skummelt å gå bort fra den eksplisitte opplæringen, ettersom hun føler en trygghet i å følge en fastsatt progresjon.

Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil vi analysere og diskutere funnene våre med utgangspunkt i relevant teori og tidligere forskning om bildebok og inkluderende undervisning, som ble presentert i kapittel 2. Vi har valgt å dele dette kapitlet inn i to deler «hvordan kan høytlesning av bildebok bidra til inkluderende undervisning?» og «bildebokas rolle i skolen». I den første delen analyserer og diskuterer vi data fra både intervjuene og observasjonene for å belyse hvordan bildeboka kan bidra til inkluderende undervisning. I den andre delen diskuterer vi ulike årsaker til at bildeboka er en lite utnyttet ressurs i undervisningen i begynneropplæringen.

Hvordan kan høytlesning av bildebok bidra til inkluderende undervisning?

Våre funn viser at høytlesning av bildebok kan bidra til inkluderende undervisning av flere ulike grunner. Ida trakk frem at hun opplevde høytlesning av bildebok som mer inkluderende enn deres ordinære norskundervisning, som vanligvis tar utgangspunkt i læreboka. Dette kan sees i sammenheng med det Skjelbred et al. (2005) skriver om at læreboka er utformet for en gjennomsnittselev, og dermed kan være med på å ekskludere en del elever faglig. Ida fortalte at hun har flere elever i sin klasse med spesielle behov, som hun må ta hensyn til når hun planlegger undervisning. Når det gjaldt denne økten derimot, fortalte hun at hun ikke trengte å ta noen spesielle hensyn, ettersom hun opplevde at opplegget ivaretok disse elevene. Videre vil vi derfor se nærmere på hvorfor og hvordan høytlesning av bildebok kan ivareta alle elever, og dermed bidra til en undervisning som inkluderer alle.

Bilder som støtte

Line og Lars trakk spesielt frem bruken av bilder som et sentralt aspekt ved bildebokas potensiale for å bidra til inkluderende undervisning. Begge begrunnet dette med at de har elever i klassene sine med språklige utfordringer, og at bildene dermed gjør det lettere for disse elevene å få noe meningsfylt ut av fortellingen og undervisningen generelt. Dette kunne vi se i observasjon 2. Her ble vi oppmerksomme på en elev som hadde utfordringer med å uttrykke seg på norsk. Vi merket oss at denne eleven likevel deltok i samtalen, selv om svarene ikke alltid var helt i tråd med lærerens spørsmål. Et eksempel på dette var under et oppslag der Bukkene Bruse var på en strand. Da stilte Lars spørsmålet «har noen av dere vært på stranda før?». Da svarte denne eleven «jeg lekte ute med sykkel». I intervjuet reflekterte vi over dette svaret sammen med Lars, og kom frem til at denne eleven kan ha brukt bildet som støtte, og assosierte årstiden sommer med å sykle. Lars ga uttrykk for at han var imponert og

overrasket over bidraget til denne eleven, da eleven vanligvis har problemer med å både forstå og uttrykke seg. Dette viser hvordan bildene kan få en viktig funksjon for elever som har utfordringer med å forstå språket, ettersom bilder kan kommunisere på en måte som alle kan få noe meningsfylt ut av (McCloud, 1994). Sett ut fra dette kan høytlesning av bildebok bidra til at alle elever kan delta i undervisningen, som er en viktig forutsetning for at alle elever skal føle seg faglig-akademisk inkludert. Dette underbygger viktigheten av at alle elever har tilgang til bildene under høytlesning av bildebok (Bjorvand, 2012a; Ommundsen, 2022).

Felles teksterfaring

Line trakk spesielt frem selve høytlesningen som inkluderende. Hun begrunnet dette med at høytlesning gir elevene den samme opplevelsen, og dermed i større grad det samme utgangspunktet for videre arbeid, ettersom høytlesning ikke stiller krav til leseferdigheter. Dette kan knyttes opp mot det Tønnessen (2012) og Hennig (2017) skriver om at høytlesning kan gi elevene samme teksterfaring og like muligheter til å delta i litterære samtaler og etterarbeid. Dette kunne vi se tegn til i alle observasjonene, ved at flesteparten av elevene deltok aktivt i samtalene og fullførte etterarbeidet. I samtalene fortalte Ida at hun har flere elever som vanligvis går inn i en passiv rolle når oppgaven innebærer skriving på linje. Hun begrunnet dette med at de har hatt perioder med lav skrivemotivasjon, blant annet på grunn av utfordringer med finmotorikken. Ida sa hun var overrasket over at disse elevene fullførte etterarbeidet, ettersom dette var en oppgave som innebar skriving på linje. Dette kan muligens forklares med at disse elevene opplevde skrivingen som meningsfull. I følge Elvedahl (2022) er det avgjørende at elevene opplever skrivingen som meningsfull, for å skape skrivemotivasjon hos elevene. Hun trekker frem at et viktig element for å gjøre skrivingen meningsfull, er at skrivingen har et godt utgangspunkt som gjør det spennende og interessant for elevene å komme i gang. Her peker hun på at en felles opplevelse som høytlesning er et eksempel på et godt utgangspunkt som kan gjøre skrivingen mer meningsfull for elevene. Dette kan tyde på at høytlesning og det felles utgangspunktet høytlesning skaper kan åpne for å inkludere elevene innenfor den faglig-akademiske dimensjonen.

Her trakk Line også frem elevenes subjektive følelse av inkludering. Hun fortalte at hun har noen elever som får ekstra leseundervisning i «styrk- grupper», og at disse elevene kan være veldig bevisste på at de er de eneste som ikke kan lese. Hun trakk derfor frem at dersom undervisningen tar utgangspunkt i høytlesning, blir ikke forskjellene mellom elevenes

leseferdigheter lagt merke til i like stor grad, som ved individuell lesing. Det er likevel viktig å påpeke at selv om Line opplever at disse elevene kan føle seg inkludert gjennom høytlesning, er det ikke mulig å si det for sikkert uten at man har etterspurt og lyttet til elevenes opplevelse av inkludering (Statped, 2020).

Organiseringen av høytlesningen – betydning for inkluderingen?

Under observasjonene så vi at lærerne organiserte høytlesningen av bildeboka på ulike måter. I timen til Ida fikk elevene lov til å velge lyttestilling selv, og de fikk også lov til å bevege og strekke på seg underveis i høytlesningen. Her observerte vi at elevene var rolige og fokuserte stort sett hele tiden gjennom høytlesningen. I de to andre observasjonene måtte elevene sitte ved pultene sine, og lærerne ba dem sitte stille dersom de begynte å bevege på seg. I disse to observasjonene derimot, observerte vi at elevene til tider var urolige og ufokuserte under høytlesningen. I observasjon 2 observerte vi flere elever som vandret rundt i klasserommet, tok beina på pulten og satte seg under pulten. Dette kan ha sammenheng med at det kan være vanskelig for de yngste barna å sitte i ro på stolen (Vingdal, 2018). De første årene på skolen går barna igjennom en vekstspurt, som gjør at barna har behov for å tøye og strekke på muskulaturen sin. Dersom elevene må sitte lenge i ro kan dette gi smerter og prikking i elevenes muskulatur, som kan gjøre at elevene blir mindre fokuserte, som igjen kan virke negativt inn på elevenes læring (Vingdal, 2018). I observasjon 1 la vi også merke til at de var flest gutter som benyttet seg av muligheten for å bevege seg, som underbygger det Boge (2017) hevder om at gutter har større behov for bevegelse enn jenter. Sett ut fra dette kan organiseringen av høytlesningen ha betydning for den faglig-akademiske inkluderingen, ettersom elevene kan få med seg mer av høytlesningen, dersom de får lov til å bevege seg. Med andre ord kan høytlesning i større grad gi elevene den samme teksterfaringen og like muligheter for å delta i litterære samtaler og etterarbeid, dersom den er organisert på en måte som ivaretar elevenes behov for å bevege og strekke på seg.

Retten til undervisning i felleskap med andre

I observasjonen av timen til Line observerte vi at en elev ble hentet ut av undervisningen på starten av økten, for å få undervisning på et grupperom som var tilkoblet klasserommet. Etter en stund kom denne eleven tilbake til klasserommet mens høytlesningen pågikk og deltok i undervisningen. I etterkant fortalte Line at denne eleven vanligvis har deler av opplæringen utenfor klasserommet, blant annet på grunn av at eleven har utfordringer med konsentrasjonen. Line fortalte at hun ble overrasket over at denne eleven kom tilbake fra grupperommet og deltok i undervisningen. Vi observerte at eleven rakk opp hånden og svarte

på spørsmål, noe Line fortalte at hun ikke hadde forventet. Spesielt med tanke på at eleven kom inn midt under høytlesningen, og dermed hadde gått glipp av første halvdel av undervisningen. Da høytlesningen var over og elevene skulle starte på etterarbeidet, hadde ikke denne eleven de samme forutsetningene for å kunne svare på spørsmålene, siden han ikke hadde hørt hele historien. Han hadde derfor ingenting å gjøre, som kan være en årsak til at han valgte å gå tilbake på grupperommet, og dermed ikke hadde muligheten til å delta i felleskapet. Som tidligere nevnt kom denne eleven tilbake midt i undervisningen, og deltok ved å rekke opp hånda og svare på spørsmål, og det kan derfor tenkes at denne eleven egentlig hadde gode forutsetninger for å kunne delta i hele den ordinære undervisningen. Sett ut fra dette kan det tenkes at høytlesning av bildebok kan åpne for at alle elever kan ta del i undervisning i klassens felleskap, ettersom høytlesning av bildebok som tidligere nevnt kan legge til rette for at elever med ulike forutsetninger inkluderes innenfor den faglig-akademiske dimensjonen. Med andre ord kan høytlesning av bildebok dermed åpne for å ivareta elevenes rett til fysisk og organisatorisk tilgang til fellesskap med andre (Statped, 2020).

Litterær samtale og spørsmålsstilling

Som tidligere nevnt har høytlesning et stort potensial for å utvikle blant annet leseferdigheter, ordforråd, forståelse og empati hos elevene (Andersen, 2011; Håland et al., 2020). Dette skjer imidlertid ikke av seg selv, både «Shared Picturebook Reading» og «Text Talk» – modellen legger vekt på den litterære samtals betydning for å utnytte potensialet som ligger i høytlesning (Beck & McKeown, 2001; Ommundsen, 2022). Våre funn viser at lærerne hadde litterære samtaler under høytlesningen, men at de har ulike tanker om hvordan den litterære samtalen kan bidra til inkluderende undervisning. Vi har valgt å analysere og diskutere lærerens spørsmål under den litterære samtalen ut fra Beck og McKeown (2001) sin studie om spørsmålsstilling i litterære samtaler, samt deres modell «Text Talk».

Line og Lars stilte elevene lignende type spørsmål som dominerte i Beck og McKeown (2001) sin studie. Et eksempel på dette var da Lars stilte spørsmålet «hva skulle de på?» og elevene svarte «ferie». Eller da han stilte elevene spørsmålet «troll tåler ikke?» og elevene svarte «sol». Dette kan ses i sammenheng med det Beck og McKeown (2001) omtaler som spørsmål om små detaljer som nettopp har blitt lest. De hevder at slike spørsmål har lite potensiale for å utvikle elevenes forståelse for teksten, og at høytlesningen dermed kan bli redusert til en sjekk om hvorvidt elevene har fått med seg det som har blitt lest.

Det var også en tendens til at Ida og Lars stilte spørsmål for å forklare ukjente ord og begreper. Lars stilte for eksempel elevene spørsmålene «hva er Syden?», og «hva er en burrito?». Ida stilte spørsmålet «hva er en gjeng?». Dette er i tråd med forskningen til Håland et al. (2020), som viser at lærere ofte bruker høytlesning som en inngang til innlæring av nye ord og begreper, og at lesestoppene derfor ofte handler om å definere ord og begreper i teksten. Beck og McKeown (2001) trekker imidlertid frem at slike spørsmål kan begrense svarene elevene kan komme med, ettersom læreren ofte er ute etter ett faktasvar.

I samtalene utdypet Lars bakgrunnen for valg av spørsmål under den litterære samtalen. Lars la vekt på at det viktigste for ham var at alle elevene fikk sagt noe i løpet av timen. I tillegg var han opptatt av at høytlesningen ikke skulle vare for lenge, og begrunnet dette med at det kan bli lenge for elevene å sitte i ro. Han valgte derfor å ikke ha så lange lesestopp under høytlesningen, og løste dette ved å stille spørsmål som ikke krevde så mye utdyping og ved å stille spørsmål der elevene bare skulle rekke opp hånda. Ida sa også at hun prøvde å gjøre lesestoppene korte, ettersom hun opplevde at lange lesestopp gjorde at elevene ble utålmodige. Dette så vi tegn til i observasjonen av timen til Ida. Under et av lesestoppene ropte en elev «kan vi fortsette å lese!», samtidig som eleven ga uttrykk for at han var utålmodig ved å reise seg opp. For å prøve å holde på elevenes konsentrasjon, fortalte Ida derfor at hun valgte å ikke stille så mange spørsmål som krevde utdyping, og at hun valgte å ikke stille så mange oppfølgingsspørsmål. Ida og Lars sine begrunnelser kan knyttes opp mot det Vingdal (2018) skriver om at dersom elevene blir sittende lenge i ro, kan elevene bli ufokuserte, som dermed kan virke negativt inn på elevenes læring. Samtidig kommer det frem at slike spørsmål Ida og Lars stilte har lite potensiale for å utvikle elevenes forståelse for teksten, og at de begrenser svarene elevene kan komme med. Så på den ene siden hevder våre lærere at en litterær samtale preget av de to type spørsmål som dominerer i Beck og McKeown (2001) sin studie kan ta hensyn til de yngste barnas utholdenhet, ved at lesestoppene ikke blir så lange. Dette kan gjøre det lettere for elevene å holde konsentrasjonen gjennom hele økta, som dermed kan inkludere flere elever. Mens på den andre siden viser teorien at slike spørsmål ikke gir elevene like store muligheter for å utvikle språkferdigheter og forståelse for teksten (Beck & McKeown, 2001).

Line stilte elevene spørsmål i den litterære samtalen som ligner de spørsmålene Beck og McKeown (2001) anbefaler å stille for å utnytte potensialet ved høytlesning av bildebok. Hun stilte spørsmål som «hvordan har Pim det?» og «hva sier og tenker de ulike personene på bildet?». Sett i lys av «Text Talk» – modellen er dette spørsmål som i større grad legger opp

til refleksjon og tolkning, og som samtidig er med på å utvikle elevenes språkferdigheter og forståelse (Beck & McKeown, 2001). Ved slike spørsmål må elevene komme med lengre svar, sammenlignet med faktaspørsmål og ordforklaringer. Line stilte i tillegg oppfølgingsspørsmål slik at elevene måtte utdype svarene, noe som krever at elevene må reflektere mer over innholdet, som er med på å utvikle forståelsen deres. I lys av teorien kan slike spørsmål som Line stilte gi større muligheter for at klassen sammen kan jobbe med å forstå, tolke, og reflektere over bildeboka i felleskap, som Ommundsen (2022) trekker frem som viktig under høytlesning av bildebok.

I tillegg vil slike spørsmål også i større grad kunne utvikle elevenes evner til å forstå andres følelser og situasjoner (Andersen, 2011), noe vi i samtalen med Line ble gjort oppmerksomme på at var målet med den litterære samtalen. Som tidligere nevnt hadde hun flere elever i klassen som kunne relatere seg til personene i boka, siden hun hadde elever som hadde gruet seg til å gå på skolen i perioder, i tillegg til at hun også hadde elever som hadde ertet de som gruet seg til å gå på skolen. Hun ville derfor at klassen i felleskap skulle reflektere over hvordan det var å være i de ulike personene sin situasjon. Dette gjorde hun blant annet ved å la elevene reflektere over hvordan reaksjonene til medelevene i boka kunne påvirke Pim. Et eksempel var da elevene til Line skulle reflektere over et oppslag der de ulike personene i boka har ulike reaksjoner på at Pim sitter under pulten (se figur 7). Da sa en av elevene til Line at han trodde en av personene på oppslaget lo av Pim og sa han var en «loser», siden han satt under bordet og ikke ville være på skolen. Line fulgte opp dette svaret med å spørre «er det ålreit da? Å le av noen som ikke har det så lett» og en annen elev svarte «nei, hvert fall ikke når noen har det vondt». I etterkant fortalte Line at eleven som sa «jeg tror han sier haha for en loser», er en av elevene som hadde ertet eleven som i perioder hadde vegret seg for å gå på skolen. Hun fortalte videre at hun var glad for at denne eleven svarte det han gjorde, slik at han kanskje fikk muligheten til å reflektere over sine egne reaksjoner. Dette kan ses i sammenheng med det Andersen (2011) skriver om skjønnlitteraturens rolle når det gjelder å utvikle et empatisk individ. Gjennom fortellingen og spørsmål om personene i boka sitt liv, får elevene øvelse i å forstå andres følelser, situasjoner og behov (Andersen, 2011). Dette kan også være en måte å ivareta den sosiale dimensjonen ved inkludering på, ettersom det gir muligheter for elevene til å forstå hverandres situasjoner og dermed inngå i positive samhandlinger med hverandre (Hølland, 2021). Det er imidlertid viktig å påpeke at det er elevene som selv har definisjonsmakten innenfor denne dimensjonen. Man kan likevel som lærer legge til rette for ulike måter for at elevene vil føle seg sosialt inkludert, blant

annet gjennom høytlesning av bildebok med en litterær samtale i etterkant med hensikt om å utvikle elevenes evne til å forstå andres følelser og situasjoner.

Lærernes spørsmålsstilling kan imidlertid også ha sammenheng med hvilken bildebok som ble valgt. Bildeboka *Grevlingdager* som Line valgte, kan kategoriseres som en utfordrende bildebok ettersom den tar opp et utfordrende tema (Ommundsen et al., 2021). Slike bøker gir større muligheter for samtaler og spørsmål om elevenes tolkninger og refleksjoner, sammenlignet med bøkene de to andre lærerne brukte, som ikke tar opp særlig utfordrende temaer (Ommundsen et al., 2021). Dette kan knyttes opp mot funnene i Stokke og Palm (2017), og Daugaard og Johansen (2012) sine studier, der de konkluderer med at kognitivt krevende bildebøker kan engasjere elever i stor grad. Slike bøker kan skape undring og refleksjon hos elevene, som gjør at de får lyst til å uttale seg om temaene og hendelsene i boka. Dette vil igjen kunne påvirke elevenes deltakelse i den litterære samtalen og spørsmålene lærerne stiller underveis og i etterkant av høytlesningen.

Visuell tekstkompetanse og spørsmålsstilling

Som tidligere nevnt er barn fra tidlig alder i stand til å lese bilder (Simcock & DeLoache, 2006), og på bakgrunn av dette kan samtaler rundt bilder være en aktivitet som alle elever har like muligheter for å delta i. Slike samtaler har et stort potensial for å utvikle elevens visuelle tekstkompetanse, som vil si evnen til å lese, tolke og forstå bilder (Ommundsen, 2022).

Under observasjonene la vi merke til at lærernes spørsmålsstilling var av betydning for elevenes deltakelse og mulighet for å utvikle visuell tekstkompetanse. Dersom læreren kun stilte spørsmål om hva elevene kunne se på bildet, var det mange elever som ville svare, men de kom ofte med enkle svar som kun var en beskrivelse av det de kunne se. Et eksempel på dette var fra observasjon 2, da Lars ba elevene snakke sammen to og to om hva de kunne se på bildet som viste en flyplass med mange forskjellige dyr. Nesten alle elevene rakk opp hånda og kom med svar som «jeg ser Bukkene Bruse» og «vi ser en liten mus bak der». På den ene siden kan det se ut til at slike spørsmål åpner for at en stor del av elevene kan svare på spørsmålet, og dermed føre til at flere elever deltar i undervisningen, som igjen kan ha innvirkning på inkluderingen av elevene. På den andre siden har slike spørsmål derimot lite potensiale for å utvikle elevenes evne til å lese, forstå og tolke bilder, ettersom spørsmålet kun krever en beskrivelse av det elevene ser på bildet.

I observasjon 3 stilte Line spørsmål som i større grad la opp til at elevene fikk mulighet til å tolke og reflektere rundt bildene, og dermed utvikle sin visuelle tekstkompetanse. Hun stilte

for eksempel elevene spørsmålet «Ser dere Pim, og hva tror dere han føler?» til bildet på oppslag 6 (se figur 6). Tre elever rakk opp hånda og svarte blant annet «kanskje de andre gleder seg, og han gruer seg» og «han har sikkert ikke en venn». På bildet er det brukt kontraster ved at Pim er tegnet i hvitt, mens de andre elevene er tegnet i gult. Bruk av farger er et virkemiddel som brukes for å skape en stemning i et bilde (Ommundsen, 2022), og i disse eksemplene kan det se ut til at elevene var i stand til å tolke og reflektere over hvilken stemning fargene skapte. Et annet eksempel er da læreren stilte spørsmålet «hvordan har Pim det her?» til et bilde som viser at Pim er tegnet rød (se figur 5). En elev rakk opp hånda og svarte «han har det ikke bra, han er sint». Læreren spurte hvorfor han tenkte at han var sint og eleven svarte «fordi han er rød». Dette viser også at elevene var i stand til å tolke fargebruken i bildene og reflektere rundt hva fargene kommuniserer og hvilke følelser de representerer. Selv om slike spørsmål har større muligheter for å utvikle elevenes visuelle tekstkompetanse, la vi under observasjonen av Line merke til at det var færre elever som rakk opp hånda. Vi har ikke nok grunnlag for å forklare hvorfor det var slik, men det kan være med på å bekrefte at det å utvikle elevers leseferdigheter gjennom høytlesning av bildebok er en kompleks og vanskelig oppgave, både for elever og lærere (Beck & McKeown, 2001).

Hvilken bildebok skal man velge?

Våre funn viser at lærerne velger bildebok på bakgrunn av flere ulike faktorer, når de skal planlegge et opplegg rundt en bildebok som kan bidra til inkluderende undervisning.

I samtalen med lærerne kom det frem at Ida og Lars så på det som en fordel at de selv hadde kjennskap til bildeboka fra før av. Ida begrunnet dette med at dersom hun vet hvor spenningsstoppene er, vet hun hvor hun skal legge trykket under høytlesningen. Hun fortalte at hun opplever at elevene får en mer fengende høytlesningsstund dersom hun selv er godt forberedt. I observasjonene kunne vi se hvordan lærernes trykk og tonefall påvirket elevene, blant annet ved at de hadde reaksjoner som latter og engasjement da lærerne hevet stemmen sin eller leste med et høyt tonefall. Dette kan knyttes opp mot det Tønnessen (2012) skriver om en forberedt høytleser. Hun peker på at det er viktig at den som skal formidle innholdet i boka har dannet seg en oppfatning av situasjonene, personene og stemningen i boka. Gjennom dette kan læreren understreke elementer i boka med ulikt tonefall, trykk og tempo i høytlesningen. Dette kan også sees i sammenheng med Håland et.al. (2020) sine spørreundersøkelser, som viser at 80,5% av lærerne så det som svært viktig eller ganske viktig at de selv hadde lest boka høyt for elever før. Sett ut fra dette ser det ut til at lærere

både foretrekker å ha, og burde ha kjennskap til bildeboka man velger til høytlesning, både med tanke på å fenge og engasjere elevene, og med tanke på å formidle ulike elementer ved bildeboka. Dersom læreren har kjennskap til bildeboka kan det også være lettere for lærerne å stille de rette spørsmålene som åpner for at elevene kan delta i den litterære samtalen ut fra sine egne forutsetninger (Håland et al., 2020).

Lærerne la også vekt på at tema i bildeboka skal appellere til elevene, blant annet fordi de opplever at dette vekker større engasjement hos elevene. Ida begrunnet sitt valg av bildebok blant annet med at hun visste at flere av elevene hennes var interessert i dinosaurer. Dette er i tråd med Håland et al. (2020) sin forskning, som viser at 99,7% av lærerne legger vekt på at bøkene som blir lest høyt, skal være underholdende for elevene, da dette kan være med på å vekke interesse og engasjement. Line begrunnet sitt valg av bildebok med at flere av elevene hennes hadde kjent på de samme følelsene som beskrives i boka, i denne sammenheng det å grue seg til å gå på skolen. Dermed kunne flere av elevene relatere til problematikken som ble tatt opp i boka. Ida la også vekt på dette, og fortalte at hun pleide å velge bøker med et innhold som representerer ulike familiesammensetninger og kulturelle bakgrunner, da hun ser på bildebøker som en fin måte å representere mangfold på. Dette kan knyttes opp mot Håland et al. (2020) sin undersøkelse der 82,5% av lærerne svarte at de så på det som viktig at boka handler om et tema elevene kan relatere til. Hennig (2017) trekker også frem at for å vekke interessen og engasjementet hos elevene, er det viktig at tekstene kan relatere til elevenes eget liv. På den måten kan bildebøker bidra til å anerkjenne og inkludere mangfoldet av elever, som blir fremhevet som et viktig prinsipp i den inkluderende skolen (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Ida og Lars fortalte også at de valgte bildebok på bakgrunn av at flere av elevene hadde lest boka fra før. Ida begrunnet dette med at hun hadde to elever som stadig forlot undervisningen, og at en av disse elevene hadde lest *Dinosaurjengen – egget før*. Hun så derfor på det som en fordel at denne eleven hadde lest boka fra før, da hun har erfaring med at elevene blir mer engasjerte dersom de har kjennskap til bildeboka fra tidligere. I observasjonen av Idas time opplevde vi at alle elevene var engasjerte, og fulgte med under høytlesningen, og det var heller ingen elever som forlot undervisningen. Det kan derfor tenkes at eleven som stadig forlot undervisningen, valgte å bli værende fordi hen hadde kjennskap til bildeboka fra før, og dermed var mer interessert i å bli værende i den ordinære undervisningen.

Lars trakk også frem at han hadde erfaring med at elevene ble mer engasjerte dersom de hadde kjennskap til bildeboka fra før. Dette kunne vi se i observasjonen av timen til Lars. Da elevene kom inn i klasserommet, var det flere elever som begynte å snakke sammen om bildeboka med en gang de så bildeboka på skjermen. Under observasjonen så vi imidlertid en ulempe ved at elevene hadde lest boka fra før. Da Lars stilte elevene spørsmål til boka, sa han nemlig ved flere anledninger at de som hadde lest boka, ikke fikk lov å svare, fordi han ikke ønsket at de elevene skulle røpe handlingen i boka. Dette kan være en grunn til at Tønnessen (2012) trekker frem at boka som blir valgt til en høytlesning burde være «ferskvare», og at det er en fordel dersom elevene ikke kjenner til boka fra før og ikke vet hvordan den ender. Da kan alle elevene delta på lik linje, ettersom ingen har forkunnskaper om boka, som dermed kan hindre dem i å få lov til å delta i den litterære samtalen rundt boka. Våre funn viser imidlertid at det i noen situasjoner kan være hensiktsmessig at noen av elevene har kjennskap til boka fra før. Så selv om det anbefales at bildebøkene som brukes til høytlesning skal være ferskvare for elevene, kan det tenkes at man som lærer i noen tilfeller heller må vektlegge andre faktorer, slik at man inkluderer flest mulig elever.

Engasjerende undervisning

I samtalene med lærerne kom det også frem at de opplevde et større engasjement hos elevene i denne økten, sammenlignet med deres ordinære norskundervisning. Line fortalte at hun vanligvis har flere elever som faller ut av undervisningen mot slutten, men at disse elevene holdt fokuset lenger i denne timen. Flere av lærerne trakk også frem at de hadde opplevd stort engasjement hos elevene da de hadde brukt høytlesning av bildebok ved tidligere anledninger. Line fortalte at dette gjaldt uavhengig av bildebokas tema. Dette kan knyttes opp mot det Stokke og Palm (2017) hevder om at samtaler rundt bildebøker kan skape engasjement hos elever. I tillegg kan det ha sammenheng med at bildebøker ofte har et innhold som appellerer til barn (Bjorvand, 2012a). Dette engasjementet, kunne vi se tegn til i observasjonene. Felles for alle observasjonene var at læreren raskt fikk oppmerksomheten til elevene da de startet å lese bildeboka. Dette så vi ved at elevene falt til ro og hadde blikkene sine rettet mot tavla. Under høytlesningene var det mange elever som var aktive, og viste engasjement overfor boka. Dette kunne vi se ved at mange rakk opp hånda, og i tillegg ristet på hånda, som vi tolker som et tegn på at de ivrer etter å svare. Det var også ved flere anledninger flere elever som ropte ut ulike utsagn uten å ha rukket opp hånda. I tillegg var det flere elever som satt og lente seg mot skjermen, og som spontant gikk opp til tavla for å peke og forklare det de satt inne med.

Vi kunne også se tegn på engasjement hos elevene under etterarbeidene. Dette så vi spesielt tegn til i observasjonen av timen til Ida. Da elevene skulle bevege seg ut av rommet for å sette i gang med etterarbeidet, var det en elev som tok tak i en annen elev og sa «nå må vi skynde oss». Vi tolker dette som at eleven ville komme raskt i gang med etterarbeidet, som kan være et tegn på at denne eleven opplevde oppgaven som engasjerende. Da elevene skulle vise frem etterarbeidet sitt, var det en elev som hadde skrevet 10 ting istedenfor 5 ting, og sa høyt til resten av klassen: «jeg har skrevet så lite så jeg fikk plass til enda flere». Dette tolker vi også som et tegn på at elevene opplevde etterarbeidet som engasjerende.

Som tidligere nevnt fortalte lærerne at de opplevde større engasjement i denne økta, sammenlignet med ordinær norskundervisning. Dette engasjementet kunne vi også se tegn til i observasjonene ved at mange elever var delaktige. Sett ut fra dette kan et undervisningsopplegg med høytlesning av bildebok bidra til inkluderende undervisning, ved at det skaper et engasjement, som kan gjøre at flere elever deltar i undervisningen.

Bildebokas rolle i skolen

Basert på det vi har lagt frem ovenfor kan høytlesning av bildebok bidra til inkluderende undervisning på flere måter. Til tross for dette kom det frem at lærerne ikke bruker bildeboka like mye som de kunne ønske, og dersom de bruker bildeboka, er det ofte til andre formål enn undervisning. Line og Ida fortalte at de pleier å bruke bildeboka i spisingen, eller ved andre anledninger der det egner seg å ta en pause eller samles i fellesskap. Dette er i tråd med det Tønnessen (2007) skriver om at mange skoler har tradisjon for høytlesning i spisetiden, og at høytlesning ofte blir sett på som «pausefyll» og ikke en del av skolens daglige arbeid.

Lars derimot fortalte at han foretrekker å bruke bildebøker og høytlesning i undervisningen fremfor i spising, men trakk frem at han sjeldent får tid til det. Han utdypet hvorfor han ikke er så glad i å bruke bildebøker i spisingen, og begrunnet dette med at han har erfaring med at de minste barna ofte har nok med å få i seg maten, og at det dermed blir vanskelig å lese en bildebok i tillegg. Dette kan ses i sammenheng med det Tønnessen (2007) skriver om at høytlesning i spisetiden kan ha god underholdningsverdi, men at den ofte kan bli forstyrret av krasling fra matpakker og spisestunden i seg selv. Håland et al. (2020) trekker også frem at det blir vanskelig for elevene å delta i samtale rundt bildeboka og utveksling av synspunkter, siden det er vanskelig for elevene å snakke samtidig som de drikker og spiser. Det kan dermed bli vanskelig å utnytte potensialet ved høytlesning av bildebok i spisingen, siden den

litterære samtalen og spørsmålene er av stor betydning for elevenes utbytte av høytlesningen (Beck & McKeown, 2001; Håland et al., 2020).

Basert på det lærerne fortalte ser det ut til at bildeboka er en lite unyttet ressurs i undervisningen i skolen, som er i tråd med det Ommundsen (2021) hevder. Som tidligere nevnt fortalte lærerne at de skulle ønske de brukte bildebøker mer i undervisningen, og i samtale kom de med flere tanker og årsaker til hvorfor de ikke bruker bildeboka like mye som de kunne ønske. Vi ønsker derfor å undersøke spørsmålet: hva er årsaken til at bildeboka er en lite utnyttet ressurs i undervisningen i begynneropplæringen?

Mangel på tilgang til bildebøker

En årsak lærerne trakk frem var at bildebøkene ikke er tilgjengelig nok på skolebibliotekene. Tveit (2021) trekker frem at nyutgitte norske skjønnlitterære bøker, inkludert bildebøker, kjøpes og distribueres til landets kommunale biblioteker, men det er ukjent hvor mange av disse eksemplarene som overleveres til skolebibliotekene. Etersom våre lærere ga uttrykk for at skolebibliotekene deres har lite utvalg, utdaterte bøker, eller mangel på en fungerende bibliotekar, kan det tyde på at de nyutgitte bøkene ikke når frem til skolebiblioteket.

For å finne passende bildebøker til undervisningen må lærerne derfor oppsøke kommunale bibliotek utenfor arbeidstiden. Dette så Line på som problematisk, siden hun ikke alltid har tid til det i en ellers hektisk hverdag, noe som går utover bruken av bildebøker i undervisningen hennes. Her ser man betydningen et skolebibliotek med oppdatert utvalg kan ha for lærerens bruk av bildebøker i undervisningen (Rongved, 2020). Det kan tenkes at lærerne hadde utnyttet bildeboka i større grad dersom de hadde hatt tilgang på et godt skolebibliotek og en bibliotekar som kunne gitt dem gode tips og bistått med kunnskap på området. Her trakk Ida imidlertid frem at bibliotekaren på deres skole har informert om at lånestatistikken er av betydning for om deres bibliotek blir prioritert i form av å få tilsendt nyttinger og flere eksemplarer av bøker. Skolebibliotekene er derfor avhengig av at lærerne bruker biblioteket, for å kunne holde seg oppdaterte. Ida omtalte dette som en ond sirkel, ettersom hun selv ser seg nødt til å oppsøke det kommunale biblioteket for å få tak i oppdaterte bildebøker, og dermed ikke låner fra skolebiblioteket. På bakgrunn av dette ser vi at utfordringen med at bildebøkene ikke er tilgjengelig nok på skolebibliotekene, kan være delvis forårsaket av lærerne. På den ene siden uttrykker lærerne at de ikke har tilgang på oppdaterte bøker på skolebibliotekene, men på den andre siden får ikke skolebibliotekene oppdaterte bøker dersom det ikke blir lånt bøker fra bibliotekene.

En «unyttig aktivitet» i en hektisk lærerhverdag?

Ida og Lars trakk også frem mangel på tid som en årsak til at de ikke bruker bildeboka like mye som de kunne ønske. Lars ga uttrykk for at det er vanskelig å sette av tid til bildeboka, ettersom det er så mye annet elevene skal igjennom. Han fortalte også at de vanligvis har stasjonsundervisning på tvers av trinnet, og at et undervisningsopplegg rundt en bildebok derfor blir en form for avsporing fra det de vanligvis jobber med i norskundervisningen. Dette kan sees i sammenheng med det Tønnessen (2007) skriver om at lærere ikke finner tid til høytlesning i skolehverdagen, og at høytlesning kan bli sett på som en «unyttig aktivitet», når planene er fulle av alt annet som skal læres. Tidligere forskning og teori om høytlesning viser imidlertid at elevene kan få et stort faglig utbytte av høytlesning (Hennig, 2017; Håland et al., 2020; Tønnessen, 2012). I tillegg kommer det frem at høytlesning kan på ulike måter øke elevenes lesemotivasjon (McTigue et al., 2019; Ommundsen, 2021). Det kan derfor tenkes at lærere ser på høytlesning som en «unyttig aktivitet» når planene er fulle av alt annet som skal læres, grunnet manglende kunnskap om det faglige utbyttet høytlesning kan gi.

Ida trakk også frem at arbeidsdagene er hektiske, noe som gjør at hun ofte heller velger å bruke ferdige undervisningsopplegg fra læreverkene, istedenfor å bruke tid på å lage egne undervisningsopplegg. Videre sa hun at et undervisningsopplegg rundt en bildebok krever en del kreativitet og arbeid, noe som gjør det ekstra utfordrende for henne å finne tid.

Læreboka og testenenes makt

Ida trakk også frem at hun syns det er skummelt å bruke et undervisningsopplegg som hun selv har utformet, istedenfor å bruke et undervisningsopplegg fra læreboka, som hun vet er i tråd med det elevene skal lære. Dette kan sees i sammenheng med det Tønnessen (2013) skriver om at læreboka er utformet for å møte kravene i læreplanen. For mange lærere er derfor læreboka sentral i planleggingen, slik at de får forsikret seg om at undervisningen er i tråd med læreplanen (Blikstad-Balas, 2014). I tillegg trakk Ida frem at hun allerede har problemer med å komme seg gjennom alt i læreverkene på tiden som er satt av i norskfaget, og at hun derfor ikke føler hun kan ta seg tid til andre ting. Dette underbygger det som kommer frem i Heie (2019) sin artikkel, om at lærere opplever et tidspress i norskfaget, som setter begrensinger for metodefriheten lærerne egentlig har.

Ida trakk også frem testpresset i skolen, som en annen årsak til hvorfor hun syns det var skummelt å gå bort fra undervisningsoppleggene fra læreverkene. Hun fortalte at kommunen hun jobber i gjennomfører kartleggingsprøver i 1.klasse, selv om det står skrevet på

Utdanningsdirektoratet (2022a) sine sider at disse ikke er obligatoriske. Hun fortalte at kartleggingsprøven skaper et press om å ikke ha elever under kritisk grense, og at hun derfor føler en trygghet i å følge den fastsatte progresjonen som kommer med læreverkene. Dette underbygger det Lillejord et al. (2018) skriver om at testing de første skoleårene stresser lærerne og skaper et press, som gjør at lærerne griper til tradisjonelle, kjente og trygge undervisningsformer. I tillegg underbygger dette det Sjøberg (2015) hevder om at testing i skolen i stor grad styrer innholdet, prioriteringer og fokus i norsk skole i dag. Sett ut fra dette kan man stille spørsmål ved om disse testene er med på å begrense lærernes metodefrihet, og dermed er med på å begrense mulighetene for bruk av bildeboka i undervisningen.

Sett ut fra det vi har ovenfor viser våre funn at lærerne velger å ta utgangspunkt i læreverkene ettersom de opplever det som mer trygt og tidseffektivt. Samtidig uttrykte flere av lærerne også en problematikk knyttet til bruk av læreverkene, med tanke på deres metodefrihet. Line fortalte blant annet at hun bruker arbeidsbok i matematikk, men ikke norsk. Hun sa derfor at hun i større grad følte hun kunne bestemme selv hva hun ville gjøre i undervisningen i norsk, sammenlignet med matematikk. Hun trakk også frem at hun føler på dårlig samvittighet dersom klassen ikke kommer seg gjennom arbeidsboka i matematikk innen sommeren. Hun ga derfor uttrykk for at hun er glad for at de ikke bruker arbeidsbok i norsk, siden hun da slipper å føle på dårlig samvittighet dersom hun går bort fra undervisningsoppleggene i arbeidsboka, og heller gjennomfører et undervisningsopplegg rundt en bildebok.

Ida fortalte at skolen hun jobber på, tidligere hadde valgt å ikke kjøpe inn læreverk. Lærerne som jobbet på skolen i denne perioden hadde derfor gitt uttrykk for at det var en stor jobb å skulle planlegge undervisning uten læreverkene. Samtidig sa Ida at hun var overbevist om at kvaliteten på undervisningen var mye bedre på denne tiden. Hun begrunnet dette med at dersom man har et læreverk, så plasserer man med en gang undervisningen i en boks, som gjør det vanskelig å planlegge og prøve ut andre typer undervisningsopplegg. Dette kan knyttes opp mot det Blikstad-Balas (2014) skriver om at dersom lærere bruker læreboka som undervisningsressurs, vil man som lærer i stor grad følge lærebokas faglige prioriteringer, i tillegg til at den vil legge premissene for det som skjer i undervisningen. Ut fra våre funn kan det derfor tenkes at det faktum at bildeboka er en lite utnyttet ressurs i skolen, kan ses i sammenheng med at læreboka er en dominerende undervisningsressurs i skolen (Heie, 2019; Ommundsen et al., 2021; Skjelbred et al., 2005).

Avslutning

I denne oppgaven har vi undersøkt hvordan høytlesning av bildebok kan bidra til inkluderende undervisning i begynneropplæring. I tillegg har vi undersøkt mulige årsaker til at bildeboka er en lite utnyttet ressurs i begynneropplæringen. Vi har undersøkt dette gjennom observasjon og intervju av tre lærere på 1. – 2. trinn. Vi opplevde kombinasjonen av disse metodene som velegnet for å kunne besvare problemstillingen på en helhetlig måte, ettersom vi fikk belyst virkeligheten gjennom flere ulike typer data.

Teori om bildebok og høytlesning, samt inkluderende undervisning dannet grunnlaget for analysen og diskusjonen.

I det følgende tar vi utgangspunkt i Nilsens tre dimensjoner innenfor inkluderende undervisning, for å besvare vår problemstilling: hvordan kan høytlesning av bildebok bidra til inkluderende undervisning i begynneropplæringen? Videre belyser vi andre relevante aspekter som er av betydning for inkluderingen. Til slutt besvarer vi vårt underspørsmål: hvorfor er bildeboka en lite utnyttet ressurs i begynneropplæringen?

Analysen viser at et undervisningsopplegg med høytlesning av bildebok kan bidra til å inkludere elevene innenfor den faglig-akademiske dimensjonen på flere måter. Lærerne så spesielt på bruken av bilder som et sentralt aspekt. Bildene kan bidra med en universell kommunikasjon, som gjør at elever med språkutfordringer kan få noe meningsfylt ut av fortellingen og undervisningen generelt. Dette kunne vi se tegn til i observasjonene, ved at elever som lærerne sa at hadde utfordringer med å uttrykke seg og forstå språket, likevel deltok i de litterære samtaler. Et annet sentralt aspekt lærerne trakk frem var selve høytlesningen. Høytlesning åpner for at alle elevene kan få den samme teksterfaringen-, og et felles utgangspunkt, uavhengig av faglige forutsetninger. I tillegg kan det felles utgangspunktet høytlesning av bildebok gir, bidra til å gjøre etterarbeid mer meningsfullt, noe som er av stor betydning for elevenes motivasjon.

Analysen viser også at organiseringen av høytlesningen kan ha betydning for den faglig-akademiske dimensjonen. I observasjonene kunne vi se at elevene var mer konsentrerte dersom læreren ga rom for at elevene kunne bevege seg underveis i høytlesningen. Det kan derfor se ut til at elevene i større grad kan få den samme teksterfaringen og like muligheter for å delta i litterære samtaler og etterarbeid, dersom høytlesningen er organisert på en måte som gjør at elevene kan få utløp for behovet for bevegelse.

Analysen viser også at høytlesning av bildebok kan bidra til å inkludere elever innenfor den fysiske og organisatoriske dimensjonen. Ettersom den faglig- akademiske dimensjonen blir ivaretatt på flere måter, kan høytlesning av bildebok åpne for at alle elevene kan ta del i undervisningen som foregår i klassens felleskap. Funnene våre viser at en av lærerne ikke trengte å ta noen spesielle hensyn til elevene med spesielle behov i denne undervisningsøkten. I tillegg viser funnene at en elev som vanligvis hadde undervisning utenfor klassens felleskap, hadde forutsetninger for å delta i denne undervisningen. Dette kunne vi se ved at han deltok aktivt, til tross for at han hadde gått glipp av store deler av undervisningen.

Sett ut fra den sosiale dimensjonen, kan også høytlesning av bildebok bidra til å ivareta denne. Dersom læreren velger en bok som gir elevene mulighet til å forstå hverandres situasjoner og følelser, kan det ha påvirkning på elevenes relasjoner og samhandlinger med hverandre, som er et sentralt aspekt innenfor den sosiale dimensjonen.

Vår analyse viser at lærerne vektlegger ulike faktorer, når de skal velge bildebok til et undervisningsopplegg som kan bidra til inkluderende undervisning. De legger vekt på at temaet i boka skal appellere til elevene, ettersom dette har betydning for elevenes engasjement og deltakelse. Flere av lærerne så også på det som en fordel at flere av elevene hadde lest boka før. Våre analyser viser imidlertid at det både kan være fordeler og ulemper knyttet til dette. I tillegg trekker lærerne frem at det er en fordel dersom de selv har kjennskap til boka, ettersom de da har mulighet til å formidle ulike elementer i boka på best mulig måte- og være mer forberedt til den litterære samtalen.

For å besvare vårt underspørsmål vil vi trekke frem flere årsaker som var av betydning for at våre lærere ikke utnyttet bildeboka som en ressurs i sin undervisning. En årsak lærerne trakk frem var at de ikke har god nok tilgang på et oppdatert utvalg av bildebøker på skolebibliotekene. For å bruke oppdaterte bildebøker i undervisningen må de derfor oppsøke kommunale bibliotek utenfor arbeidstiden, noe de sjelden får tid til i en ellers hektisk hverdag. En annen årsak som kom frem var at lærerne velger å bruke ferdige undervisningsopplegg fra læreverkene, grunnet mangel på tid til å lage egne opplegg. Dette går dermed utover deres bruk av bildebøker i undervisningen. I tillegg kom det frem at lærerne føler trygghet i å bruke undervisningsopplegg fra læreverkene, da disse følger en progresjon, som gjør at lærerne får forsikret seg om at elevene lærer det de skal.

Avsluttende kommentar

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har vi tilegnet oss mye kunnskap om bildeboka, høytlesning og inkluderende undervisning. Dette er kunnskap vi definitivt vil ta med oss videre inn i vårt arbeid som lærere i begynneropplæringen. Det er viktig å nevne at vi er bevisste på studiens begrensninger ettersom vi kun har observert og intervjuet tre lærere. Vi håper likevel at vår masteroppgave kan være med på å rette et større fokus mot bruk av bildebøker som en ressurs i undervisningen i begynneropplæringen. Spesielt med tanke på inkluderende undervisning.

I arbeidet med denne oppgaven har vi erfart at det finnes lite forskning som knytter bildeboka og inkludering sammen. På bakgrunn av dette mener vi at det kunne det vært interessant og nyttig å undersøke samme problemstilling i et større omfang. Forskningsgruppen «Challenging Picturebooks in Education», som vi er en del av, er imidlertid i gang med et forskningsprosjekt som skal omhandle hvordan bildeboka kan bidra til inkluderende undervisning. Dette ser vi på som en berikelse til feltet, og vi ser frem til å lese deres forskning.

I tillegg hadde det vært interessant å videre undersøke faktorene som våre funn viser at er av betydning for læreres bruk av bildeboka i undervisningen. Ettersom våre funn viser at bruk av læreverk har konsekvenser for lærernes bruk av bildebok i undervisningen, hadde det vært interessant å undersøke om det er noen forskjeller i bruk av bildebøker på skoler som ikke bruker læreverk i like stor grad. Det hadde også vært interessant å undersøke om lærere hadde brukt bildebøker mer i undervisningen, dersom de hadde hatt et godt og oppdatert utvalg av bildebøker på skolebibliotekene.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 2, 15-22.
- Bakke, J. (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 141-154.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-06>
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *The reading teacher*, 55(1), 10-20. Hentet fra
<https://www.jstor.org/stable/20205005>
- Bjorvand, A.-M. (2012a). Når barn leser bildebøker. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Bjorvand, A.-M. (2012b). *Vurdering av barnelitteratur* Oslo: Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. (2014). Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Lærebokas hegemoni. Et avsluttet kapittel?* Oslo: Novus Forlag.
- Boge, A. (2017). Skolen i møte med aktive 6-åringer. I K. M. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1-7. trinn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., ... Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Dahle, G. & Nyhus, K. D. (2019). *Grevlingdager*. Oslo Cappelen Damm.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (7. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Daugaard, L. M. & Johansen, M. B. (2012). Tosprogede børns møde med metafiktion i en postmoderne billedbog. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 3(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.3402/blft.v3i0.18078>
- Dishion, T. J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American psychologist*, 54(9). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.54.9.755>
- Elvedahl, M. L. (2022). Lekende tilnærming til skriving og lesing Hentet 24.04 2022 fra
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-grunnleggende-ferdigheter/lekende-tilnaerming-til-skriving-og-lesing/317324>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Goga, N. (2011). Bildebokkritikken og det naive. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 2(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.3402/blft.v2i0.8394>
- Gold, R. L. (1957). Roles in Sociological Field Observations. *Social forces*, 36(3), 217-223.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bildebokforskninga *Tidskrift for litteraturvetenskap*, (3-4), 163-168.
- Haug, P. (2011). *Klasseromforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærerutdanning*. Høgskulen i Volda.
- Heie, M. (2019). Hva vil vi med litteraturundervisningen i skolen? Hentet 10.03 2022 fra
<https://forskning.no/boker-partner-pedagogikk/hva-vil-vi-med-litteraturundervisningen-i-skolen/1603202>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring. Til alle elevers beste* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2020). The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early childhood education journal*, 49(1), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- Jahnsen, H. & Nergaard, S. E. (2013). En inkluderende skole. Hentet 14.04 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/en-inkluderende-skole/>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforl.
- Kleiva, B. B. & Kaldestad, P. O. (2004). *Å si det i farge og strek: 13 norske illustratører fra nyere tid*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Høringsnotat - forslag til ny opplæringslov og endring i friskoleloven*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lande, E. & Pettersen-Solberg, A. (2021). Spesialundervisning og inkludering i klasserommet. Hentet 15.01 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/spesialundervisning-og-inkludering-i-klasserommet/>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø. En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning Hentet fra www.kunnskapscenter.no
- McCloud, S. (1994). *Tegneserier - fornøielse, fremstilling, forståelse*. København: Gyldendal.
- McTigue, E. M., Solheim, O. J., Walgermo, B., Frijters, J. & Foldnes, N. (2019). How can we determine students' motivation for reading before formal instruction? Results from a self-beliefs and interest scale validation. *Early childhood research quarterly*, 48, 122-133. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.013>
- Mæhle, L. & Rudebjer, L. (2019). *Dinosaurjungen - egget*. Oslo: Kagge forlag.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work* (1. utg., bd. 14). New York: Routledge.
- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom felleskap og mangfold. I S. Nilsen & H. Bjørnsrud (Red.), *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nilsen, S. (2017). «Kom som du er, og bli som oss». I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6 utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2009 : 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou_201920190023000dddpdfs.pdf
- Nyhus, S. (2003). Det gjør vondt å ha det gøy. Om hvorfor og hvordan jeg lager bildebøker - og om spillet mellom tekst og bilde. I A. Holmefjord, T. Brevik, B. B. Kleiva, Å. Sæle & R. H. Vesterheim (Red.), *Håndbok i barnebibliotekarbeid - å formidle litteratur for barn* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2021). Cognitively challenging picturebooks and the pleasure of reading. Explorative learning from picturebooks in the classroom. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland & B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*. New York Routledge.

- Ommundsen, Å. M. (2022). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Å. M., Haaland, G. & Kümmerling-Meibauer, B. (2021). Introduction: exploring challenging picturebooks in education. I *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*. New York: Routledge.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og videregående opplæring (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsstilnærming* Oslo: Universitetsforlaget
- Palm, K. & Michaelsen, E. (2018). Forord. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole IL. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rongved, E. (2020). Slik kan elever og lærer få mer utbytte av høytlesingen. Hentet 10.02 2022 fra <https://forskning.no/partner-pedagogikk-skole-og-utdanning/slik-kan-elever-og-laerer-fa-mer-utbytte-av-hoytlesingen/1730960>
- Rørvik, B. F. & Moursund, G. (2020). *Bukkene bruse drar til syden*. Oslo: Cappelen Damm.
- Serup, M. G. & Thau- Jensen, C. (2009). *En spændende historie* Gyldendal forlag.
- Simcock, G. & DeLoache, J. (2006). Get the picture? The effects of iconicity on toddlers' reenactment from picture books. *Developmental psychology*, 42(6). <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1352>
- Sjøberg, S. (2015). Forord. I kjølvannet etter Pisa og Hattie IJ. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse, utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* Oslo: Pedagogisk forum.
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Statped. (2020). Hva er inkludering. Hentet 16.01.2022 fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Stokke, R. S. & Palm, K. (2017). Å strekke seg etter ordene. Samtaler om bildebøker i det flerspråklige klasserommet. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. Novus forlag
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, Å. K. (2021). Challenging picturebooks in the school library. An untapped resource. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland & B. Kümmerling – Meibauer (Red.), *Exploring challenging picturebooks in education. International Perspectives on Language and Literature Learning*. New York: Routledge.
- Tønnessen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for felleskapet. I H. Dahll-Larsson, E. S. Tønnessen, M. Lillesvangstu, A.-M. Bjorvand, K. L. Mørk & R. Rokseth (Red.), *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2012). Å lede elever inn i teksten. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Tønnessen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka - studier i ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika forlag.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet fra <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). Kartleggingsprøver. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#formal-kven>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). Tilpasset opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Visser, M., Kunnen, S. E. & Van Geert, P. L. (2010). The impact of context on the development of aggressive behavior in special elementary school children. *Mind, Brain, and Education*, 4(1), 34-43. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01081.x>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

5/8/22, 12:12 PM

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

912242

Prosjekttittel

Bildebok og inkluderende undervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Cathrine Bjerknes , cacat@oslomet.no, tlf: 67235563

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emilie Aarem, emilie.aarem@hotmail.com, tlf: 91623800

Prosjektperiode

03.01.2022 - 22.06.2022

Vurdering (1)

11.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 22.06.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Ved eventuell bruk av andre databehandlere (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra Personverntjenester før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i masterprosjektet «Bildebok og inkluderende undervisning»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan bruk av bildebøker i undervisningen kan bidra til inkluderende undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave i begynneropplæring på grunnskolelærerutdanningen 1-7 på OsloMet. Formålet med prosjektet vårt er å undersøke hvordan bruk av bildebøker kan bidra til inkluderende undervisning i begynneropplæringen. Vi ønsker å forske på hvordan lærere planlegger et undervisningsopplegg rundt en bildebok, for å inkludere flest mulig elever med ulike forutsetninger.

Hvem er ansvarlig for masterprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å forske på lærere som jobber på barnetrinnet, og som har erfaring eller ønsker å få mer erfaring med bruk av bildebøker i undervisningen. Vi ønsker å komme i kontakt med 2-3 lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir observert i en undervisningstime, som du selv har planlagt rundt en bildebok, og at du blir intervjuet i etterkant av observasjonen. Under observasjonen ønsker vi å se hvordan opplegget du har planlagt, kan bidra til inkluderende undervisning. Under intervjuet vil vi stille deg spørsmål knyttet til undervisningen, tidligere erfaringer ved bruk av bildebok og inkluderende undervisning. Vi ønsker å ta lydopptak under intervjuet, for å muliggjøre transkripsjon og analysere dataene. Under observasjonen vil vi notere ned relevante observasjoner knyttet til det du gjør, og eventuelle elevsvar.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Prosjektleder(veileder) og studenter vil ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode, slik at det ikke kan identifiseres. Vi vil lagre datamaterialet eksternt og sørge for full anonymisering gjennom hele prosjektet. Vi vil bruke Nettskjema og appen Diktafon for å ta lydopptak.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter masterprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Prosjektansvarlig: Cathrine Bjerknes, tlf: 67235563, epost: cacat@oslomet.no
- Student: Emilie Aarem, tlf: 91623800, epost: emilie.aarem@hotmail.com
- Student: Marthe Horgmo, tlf: 41556366, epost: marthe.horgmo@hotmail.com
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, tlf: 67235534, epost: personvernombud@oslomet.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Cathrine Bjerknes
(Prosjektansvarlig/veileder).

Emilie Aarem
(Student)

Marthe Horgmo
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bildebok og inkluderende undervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon og intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Informasjonsskriv om masterprosjektet

«Bildebok og inkluderende undervisning»

Hei! Vi er to studenter som går på grunnskolelærerutdanningen 1-7 på OsloMet. Vi skal skrive en masteroppgave i begynneropplæring, og vil i den sammenheng gjennomføre en observasjon i klassen som barnet ditt går i.

Formålet med prosjektet vårt er å undersøke hvordan bruk av bildebøker kan bidra til inkluderende undervisning i begynneropplæringen. Vi ønsker å forske på hvordan lærere planlegger et undervisningsopplegg rundt en bildebok, for å inkludere flest mulig elever med ulike forutsetninger. Med andre ord så er det læreren som er i fokus, og ikke elevene.

Vi vil observere læreren som gjennomfører et planlagt undervisningsopplegg rundt en bildebok, og hvordan elevene responderer. Vi vil også intervju læreren i etterkant av observasjonen, for å få ytterligere innsikt i tankene bak opplegget, og erfaringer fra gjennomføringen. Alt av opplysninger vil bli anonymisert, og vi vil på ingen tidspunkt skrive ned noen personopplysninger som kan kobles til verken lærer eller elever.

Med vennlig hilsen

Cathrine Bjerknes
(Prosjektansvarlig/veileder)

Emilie Aarem
(Student)

Marthe Horgmo
(Student)

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Tid	Aktivitet	Lærer	Elev	Tolkning	Bildebok	Spørsmål

Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide

Generell informasjon

- Hvilken/hvordan utdanning har du?
- Hvilken stilling har du, og hvilke fag har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Undervisningsopplegget og valg av bok

- Hvordan syns du opplegget gikk? Stemte forventningene dine med gjennomførelsen?
 - o Hvordan opplevde du deltakelsen i klassen?
- Hva var bakgrunnen din for valg av bildebok til opplegget?

Lærerens bruk av bildebok og lesemotivasjon

- Hvordan bruker du bildebøker og litteratur i din klasse?
 - o Høytlesing?
- Hvordan opplever du elevene dine sin lesemotivasjon og interesse for bøker?
- Hva tenker du påvirker elevene sin lesemotivasjon?
- Hvordan jobber du med å øke elevene sin lesemotivasjon og interesse?

Bruk av bildebok i skolen

- Hvilke erfaringer har du ved bruk av bildebok og generell litteratur på skolen?
- Hva tror du gjør at bildeboka brukes lite i skolen?
- Hvordan fungerer biblioteket deres på skolen?

Inkluderende undervisning

- Hva legger du i begrepet inkluderende undervisning?
- Hvordan jobber du for å sikre inkluderende undervisning?
- Hvordan tenker du at et opplegg rundt en bildebok er inkluderende?
- Opplever du utfordringer med å inkludere elever med ulike forutsetninger?
- Hva tenker du at er farene ved at elever gjentatte ganger ikke føler seg inkludert i undervisningen?
- Hva har du lagt vekt på i planleggingen din som du tenker at bidrar til inkluderende undervisning?
 - o Elevforutsetninger
 - o Valg av bok?
 - o Valg av undervisningsmetoder og arbeidsoppgaver

Vedlegg 6: Medforfattererklæring



Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGM05900:

“For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer.”

Masteroppgavens tittel:

Inkluderende undervisning ved høytlesning av bildebok

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

Gjennom hele arbeidet med masteroppgaven har vi samarbeidet tett, for å skape en felles forståelse for oppgaven. Vi har utarbeidet alle delene sammen, både det vi skrev i forkant av oppgaven, og alt vi har skrevet i selve oppgaven. Det eneste vi har fordelt er transkripsjonene av intervjuene, da delte vi opptakene i to, og transkriberte halve hver. Det er også Emilie som har hatt ansvar for kildene i EndNote, da vi opplevde at det var lettere å sette inn kilder fra et EndNote bibliotek.

Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven

Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data

Analyse, drøfting og tolkning av resultatene

Ja/Nei

Ja/Nei

Ja/Nei

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven

Oslo 14.05

Oslo 14.05

(sted)

(dato)

Emilie Aarem

Martine Hørgmo

(signatur)