

MASTEROPPGAVE

M1GLU

Mai 2022

«Ikke start lesingen, vent på meg!» - Førsteklassingers lesemotivasjon
i møte med høytlesing av utfordrende bildebøker

«Don't start reading, wait for me!» - Challenging picturebooks read-
alouds related to reading motivation among first graders

Vitenskapelig masteroppgave

30 sp oppgave



Ida Fredriksen og Mette Villholth Jørgensen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Masteroppgavens hovedformål er å undersøke om og på hvilken måte høytlesning av utfordrende bildebøker styrker lesemotivasjon til elever på førstetrinn. Bildebokprosjektet tar utgangspunkt i tre utfordrende bildebøker: *Johannes Jensen føler seg annerledes* (Hovland & Kove, 2003), *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013) og *Ulf er uvel* (Wexelsen & Kuhn, 2020).

Problemstillingen lyder dermed som følgende:

På hvilken måte kan høytlesning av utfordrende bildebøker som Johannes Jensen føler seg annerledes, Gorm er en snill orm og Ulf er uvel være med på å styrke førsteklasingers lesemotivasjon?

Vårt fokus har vært å få ytterligere kunnskap om de elementene i bildebøkene som utfordrer leseren kognitivt. Videre har vi undersøkt om, og på hvilken måte disse elementene kan bidra til styrket lesemotivasjon. Vi har av den grunn formulert to forskningsspørsmål: *På hvilken måte inviterer de utfordrende bildebøkene til refleksjon? Hvordan kan de utfordrende elementene i bildebøkene bidra til å styrke lesemotivasjonen under høytlesning i klasserommet?*

I oppgaven har vi først analysert de tre bildebøkene utfra samme struktur. De litterære analysene inneholder i all hovedsak en drøftelse av bildebøkernes utfordrende elementer herunder, samspill mellom verbaltekst og bilde, ikonotekstens tomme plasser og intertekstuelle referanser. Videre presenteres undervisningsopplegget som ble gjennomført på førstetrinn. Undervisningsopplegget er bygd på teorien om shared picturebook reading (Ommundsen, 2022; Reese, 2015). Metodene som ble benyttet er en triangulering i form av: intervju, spørreskjemaundersøkelse, observasjon og elevarbeid. Datamaterialet fra ni undervisningsøkter ligger til grunn for presentasjon og analyse av funn. Fra datamaterialet har vi valgt ut dialoger, observasjoner og elevarbeid. Funnene er analysert ved bruk av Sipes (2008) fem kategorier for litterær forståelse, herunder analytisk, intertekstuell, transparent, personlig og performativ respons.

På bakgrunn av funn fra analysene utviste elevene litterær forståelse i form av tolkning av bildebøkernes tomme plasser og intertekstuelle referanser. Elevene utviste kritisk literacy ved å stille spørsmål til verbalteksten samtidig som de utviste visuell literacy ved å benytte bildene aktivt til å tolke fortellingene. Elevene utviste ekspressivt engasjement ved å snakke tilbake til bildebøkene, overta fortellingene eller dramatisere elementer ved historien.

Responsene indikerer at høytlesning av bildebøkene engasjerte elevene, i den gitte konteksten. *Situational interest* kan fungere som et utgangspunkt for å styrke elevers videre lesemotivasjon (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks & Perencevich, 2005).

Oppgaven er en casestudie, det vil derfor ikke være mulig å utlede noen generelle konklusjoner om førsteklassingers lesemotivasjon. Videre vil det være nødvendig med ytterligere forskning på dette området for å konkludere. Likevel vil vi påstå, i lys av de litterære analysene og analysene omkring funn fra klasserommet, at elevene gjennom høytlesning av utfordrende bildebøker har opplevd *situational interest*, som videre kan styrke deres lesemotivasjon.

Abstract

The main objective of this thesis is to investigate whether, and in what way, challenging picture book read-alouds increases reading motivation among children in first grade.

The project includes three challenging picturebooks: *Johannes Jensen føler seg annerledes* (Hovland & Kove, 2003), *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013) and *Ulf er Uvel* (Wexelsen & Kuhn, 2020). We construct the following problem statement:

In what way can challenging picturebook read-alouds increase reading motivation among first graders?

The included picturebooks contain cognitively challenging elements, and our aim was to investigate if, and in what way, these elements can increase reading motivation. Therefore, we have formulated the research questions: *In what way do the challenging picturebooks encourage reflection? How can the challenging elements of the picturebooks stimulate increased reading motivation during read-alouds in the classroom?*

In the thesis, we have first analysed three picturebooks. The literary analysis primarily consists of a discussion of the challenging elements in the picturebooks, including the interaction between words and pictures, the empty spaces in the picturebooks and intertextual references. Furthermore, the teaching material that was used in class is presented. The teaching material was created based on theories of shared picturebook reading (Ommundsen, 2022; Reese, 2015). The research method used is a triangulation of interviews, surveys, observations, and work done by students. Data from nine teaching sessions represents the basis of the analysis from the data, we have selected dialogues, observations and students work. The findings are analysed using Sipes (2008) five categories for literary understanding, including analytical, intertextual, transparent, personal and performative response.

Our analysis indicates that the students showed literary understanding by interpreting and reflecting upon empty spaces and intertextual references in the picturebooks. The students showed critical literacy by asking questions about the text, while simultaneously demonstrating visual literacy by actively using the pictures to interpret the stories.

The students showed expressive engagement by talking back to the picturebooks, taking over or dramatizing elements of the story. The findings indicate that the picturebooks read-alouds

engaged the students in the given context. Situational interest may contribute to further development of reading motivation among students in first grade (Guthrie et al., 2005).

This study is a case study, and the findings are therefore not generalizable to the characteristics of first graders on a broader level. Consequently, further research is necessary to establish causal conclusions. Nevertheless, based on the literary analysis and the findings from the classroom, we would argue that the students through challenging picturebook read-alouds have experienced situational interest, which can increase further reading motivation among first graders.

Forord

Bildebokprosjektet formaliserer vår utdanning som grunnskolelektor med fagfordypning i norsk. Flere personer har hjulpet til med å realisere prosjektet vårt, og disse ønsker vi å rette oppmerksomhet mot. Først vil vi takke vår veileder, Åse Marie Ommundsen, professor i nordisk litteratur ved OsloMet. Takk for god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger gjennom prosessen. Videre vil vi takke alle elevene som har deltatt i bildebokprosjektet. Deres innsats og engasjement har gjort prosjektet mulig og svært spennende å være en del av. Avsluttende ønsker vi å takke lærerne på førstetrinn som deltok i prosjektet, og i gode samtaler i etterkant. En særlig takk til teamkordinator som har bidratt rundt organisering og gitt gode forutsetninger for prosjektet.

Ida Fredriksen

Mette Villholth Jørgensen

Oslo, våren 2022

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Problemstilling	2
1.3	Tidligere forskning på feltet	3
1.4	Oppgavens struktur	4
2	TEORETISKE PERSPEKTIVER	6
2.1	Resepsjonsteori	6
2.1.1	Mening oppstår i møtet mellom tekst og leser	6
2.1.2	Tekstens tomme plasser	6
2.1.3	Åpne og lukkede tekster	7
2.1.4	Modell-leser og implisitt leser.....	7
2.2	Bildebokteori	8
2.2.1	Kritisk literacy	9
2.2.2	Visuell literacy	9
2.2.3	Ulike bildebøker	10
2.2.4	Utfordrende bildebøker	12
2.2.5	Intertekstualitet.....	13
2.2.6	Paratekst	14
2.3	Høytlesning	15
2.3.1	Gjennomføring av høytlesning.....	16
2.3.2	Elevers respons på høytlesning	17
2.4	Motivasjon	19
2.4.1	Interesse.....	21
2.4.2	Lesemotivasjon	21
3	LITTERÆR ANALYSE	24
3.1	Litterær analyse av Johannes Jensen føler seg annerledes	24
3.1.1	Samspillet mellom verbaltekst og bilde	24
3.1.2	Paratekst	26
3.1.3	Tema.....	28
3.1.4	Ikonotekstens tomme plasser	29

3.1.5	Intertekstuelle referanser	30
3.2	Litterær analyse av Gorm er en snill orm	31
3.2.1	Samspillet mellom verbaltekst og bilde	31
3.2.2	Paratekst	33
3.2.3	Tema.....	34
3.2.4	Ikonotekstens tomme plasser	35
3.2.5	Intertekstuelle referanser	37
3.3	Litterær analyse av Ulf er uvel	37
3.3.1	Samspillet mellom verbaltekst og bilde	38
3.3.2	Paratekst	39
3.3.3	Tema.....	40
3.3.4	Ikonotekstens tomme plasser.....	41
3.3.5	Intertekstuelle referanser	42
4	METODE	44
4.1	Casestudie	44
4.2	Utvalg	45
4.3	Gjennomføring av bildebokprosjektet	46
4.3.1	Tidligere forskning.....	46
4.3.2	Pilotering	47
4.3.3	Gjennomføring av bildebokprosjektet.....	47
4.4	Datainnsamling.....	50
4.4.1	Intervju	50
4.4.2	Spørreskjemaundersøkelse	50
4.4.3	Observasjon.....	51
4.4.4	Elevarbeid.....	52
4.5	Utvalg og bearbeiding av data	53
4.5.1	Feltnotater	53
4.5.2	Transkribering av intervju.....	53
4.5.3	Utvelgelse av datamateriale	54
4.6	Prosjektets troverdighet	54
4.6.1	Forskerrollen	54
4.6.2	Reliabilitet.....	55
4.6.3	Validitet.....	56
4.6.4	Forskningsetikk	57

5	PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN	59
5.1	Analytisk respons	59
5.1.1	Analyse av paratekstene	59
5.1.2	Elevenes hypoteser – tolkinger av bildebøkene tomme plasser	61
5.1.3	Kritisk literacy	70
5.1.4	Visuell literacy	74
5.2	Intertekstuell respons	76
5.3	Transparent respons	77
5.3.1	Snakke tilbake under høytlesningen av <i>Johannes Jensen føler seg annerledes</i>	78
5.3.2	Snakke tilbake under høytlesningen av <i>Gorm er en snill orm</i>	78
5.3.3	Snakke tilbake under høytlesningen av Ulf er uvel	79
5.4	Personlig respons	80
5.5	Performativ respons	81
5.5.1	Dramatisering av Siri i gul gruppe	82
5.5.2	Dramatisering av Andreas i gul gruppe	84
5.6	Oppsummering av funn	85
5.6.1	Deltakelse i tolkingen av bildebøkene paratekster, tomrom og intertekstuelle referanser	85
5.6.2	Ekspressivt engasjement – transparent, personlig eller performativ respons	86
5.6.3	Elevenes holdninger til høytlesning	87
6	DRØFTING	89
6.1	Lesemotivasjon	89
6.1.1	De utfordrende bildebøkene betydning for lesemotivasjon	89
6.1.2	Høytlesningens betydning for lesemotivasjon	92
6.1.3	Situational interest	92
6.2	Inkluderende undervisning	93
6.3	Et tilbakeblikk på bildebokprosjektet	95
7	KONKLUSJON	98
8	KILDELISTE	100
9	VEDLEGG	107
9.1	Vedlegg 1 – NSD sin vurdering av prosjektet	107

9.2	Vedlegg 2 – Samtykkeskjema til foresatte	110
9.3	Vedlegg 3 – Observasjonsskjema.....	112
9.4	Vedlegg 4 – Spørreskjema 1	113
9.5	Vedlegg 5 – Spørreskjema 2.....	114
9.6	Vedlegg 6 – Intervjuguide	115
9.7	Vedlegg 7 – Undervisningsopplegg.....	116
9.8	Vedlegg 8 – Elevarbeid	119

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for prosjektet er å få ytterligere kunnskap om barns motivasjon for lesing. Høy lesemotivasjon bidrar til at elever leser oftere som igjen utvikler deres avkodingsferdigheter, ordforråd, litterær kunnskap og forståelsesstrategier. Lesemotivasjon er dermed svært viktig for fremtidig suksess i skolen (Bråten, 2007, s. 75-76). Barn er i utgangspunktet motiverte for lesing, men mange barn kan oppleve at motivasjonen har en synkende trend utover grunnskolen. «In research on the development of reading motivation in particular, children become less positive and less enthusiastic about reading as they grow older» (Wigfield, Gladstone & Turci, 2016, s. 191). Det er da viktig at læreren fremmer positive holdninger til lesing og skaper kontekster som oppfordrer til lesing (Bråten, 2007, s. 75-76).

En klasseromskontekst som vil kunne fremme positive holdninger til lesing og en felles leseopplevelse er høytlesning. Roe forklarer at høytlesning motiverer elevens leselyst. Under høytlesning i klasserommet møter elevene flere ulike tekster, noe som kan føre til positive og lærerike leseopplevelser. Under høytlesning vil både forfatterens og leserens ord komme til uttrykk. Derav gir høytlesning en ny dimensjon til teksten, gjennom leserens stemmebruk og vektlegning av ord og uttrykk (Roe, 2014, s. 133). «Høytlesning fører også ofte til samtaler om innholdet, og på den måten utdypes innholdet og forståelsen» (Roe, 2014, s. 133). En måte å gjennomføre høytlesning i skolen på er metoden shared picturebook reading (Ommundsen, 2022; Reese, 2015). Shared picturebook reading er en metode for høytlesning som innleder med en samtale om bildebokas paratekster. Videre blir bildeboka lest høyt uten lesestopp og det avsluttes med en litterær samtale. Vi mener høytlesning gir et godt utgangspunkt for en felles leseopplevelse og litterær samtale, noe som videre kan øke elevenes motivasjon for lesning.

Bildebøker som benyttes til høytlesning burde ha høy kvalitet, samt engasjere elevene (Roe, 2014, s. 133). Åse Marie Ommundsen understreker at tradisjonelle lærebøkene ofte mangler humor, spenning og kunstnerisk kvalitet. Slike bøker fokuserer for det meste på dekodning, og i liten grad på lesemotivasjonen. Undervisningen burde heller inneholde læringsmateriale av høy litterær og estetisk kvalitet, som har en utforskende og tverrfaglig tilnærming

(Ommundsen, Haaland & Kümmerling-Meibauer, 2021, s. 1-2). De utfordrende bildebøkene appellerer til både voksne og barn, og kan tolkes helt ulikt av ulike publikum (Ommundsen et al., 2021, s. 6). Ommundsen hevder at høytlesning av utfordrerne bildebøker kan øke elevens lesemotivasjon da alle elever kan delta i lesingen av visuelle tekster. Elevenes erfaringer og interesse for tekstens visuelle modalitet blir en ressurs i undervisningen (Ommundsen, 2022, s. 102). Gjennom høytlesning av utfordrerne bildebøker tror vi at elevene vil engasjere seg i teksten både før, under og etter lesing, da bildebøkene inviterer til en aktiv leser.

Prosjektet tar utgangspunkt i tre utfordrende bildebøker, nemlig *Johannes Jensen føler seg annerledes* (Hovland & Kove, 2003), *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013) og *Ulf er uvel* (Wexelsen & Kuhn, 2020). Vi har valgt disse bildebøkene fordi vi mener at dette er bildebøker av høy litterær og estetisk kvalitet.

1.2 Problemstilling

Ommundsen definerer den utfordrende bildeboka slik:

Challenging picturebooks are open, multimodal texts and cognitively stimulating fields of meaning that invite the reader to think, explore, and interpret the word–image interplay. Like all literature which poses cognitive and intellectual challenges, challenging picturebooks prompt the reader to use her own imagination, curiosity, experiences, and feelings to engage with the text and fill in the empty spaces (Ommundsen, 2022, s. 99).

Med utgangspunkt i Ommundsens definisjon har vi valgt å undersøke om, og på hvilken måte, de utfordrende bildebøkene *Johannes Jensen føler seg annerledes*, *Gorm er en snill orm* og *Ulf er uvel* kan styrke lesemotivasjonen til elever på førstetrinn. Problemstillingen vår er følgende:

På hvilken måte kan høytlesning av utfordrende bildebøker som Johannes Jensen føler seg annerledes, Gorm er en snill orm og Ulf er uvel være med på å styrke førsteklasingers lesemotivasjon?

For å besvare problemstillingen har vi valgt å fokusere på de elementene ved bildebøkene som utfordrer leseren kognitivt, og hvordan disse elementene videre kan bidra til lesemotivasjon. Vi stiller derfor to forskningsspørsmål:

- *På hvilken måte inviterer de utfordrende bildebøkene til refleksjon?*
- *Hvordan kan de utfordrende elementene i bildebøkene bidra til å styrke lesemotivasjonen under høytlesning i klasserommet?*

For å besvare det først forskningsspørsmålet har vi gjennomført en kvalitativ og hermeneutisk analyse av de tre bildebøkene. De tre utfordrende bildebøkene utfordrer leseren i ulik grad. Bildebøkene inneholder utvidende og kontrapunktiske oppslag som fører til at leseren må være en aktiv leser for å få med seg hele fortellingen. I alle tre bildebøkene eksisterer det en rekke tomme plasser både i verbalteksten og i illustrasjonene, til sammen omhandler dette ikonotekstens tomme plasser. Bildebøkene har flere intertekstuelle referanser som leseren kan tolke. Isers (1981) begrep om tomme plasser blir aktivt brukt i oppgaven som et sentralt element i de litterære analysene. Når vi undersøker om, og på hvilken måte de tre bildebøkene er utfordrende bruker vi Ommundsens definisjon (Ommundsen, 2022).

Det andre forskningsspørsmålet bygger videre på det vi avdekker i de litterære analysene. For å besvare spørsmålet har vi valgt å gjennomføre en casestudie i klasserommet. Vi har gjennomført prosjektet i tre grupper på skolen vi jobber på. I alle tre gruppene ble det gjennomført tre undervisningsopplegg. Undervisningsoppleggene er bygd på teorien om shared picturebook reading. Før prosjektstart intervjuet vi seks elever i hver gruppe. Vi fikk også elevene til å svare på et spørreskjema i starten og i slutten av prosjektet. To andre lærere med fagfordypning i norsk og vi gjennomførte prosjektet, mens en av oss observerte. I etterkant av alle ni øktene samlet vi inn elevarbeid som var tilknyttet de utfordrende bildebøkene. Vårt prosjekt er en del av forskningsgruppen Challenging Picturebooks in Education (Ommundsen et al., 2021) ved Oslo Metropolitan University.

1.3 Tidligere forskning på feltet

Bildebokprosjektet er en kvalitativ undersøkelse innen norskdidaktisk forskning. Prosjektet tar for seg lesemotivasjon blant førsteklassinger, i forbindelse med høytlesning og utfordrende bildebøker. Det siste årene har flere større studier forsket på førsteklassingers lesemotivasjon.

Bente Rigmor Walgermos (2018) doktorgrad *Motivation for Reading within the First Year of Formal Reading Instruction* undersøker lesemotivasjon, som interesse og «self-concept», blant norske førsteklassinger i løpet av deres første år med formell leseopplæring. Studien viser at elevens interesse for lesing er uavhengig elevens leseferdigheter. Erin M. McTigue et.

al (2019) undersøker i *How can we determine students' motivation for reading before formal instruction? Results from a self-beliefs og interest scale validation* om lesemotivasjon forutsier fremtidig suksess for leseferdigheter. Studien demonstrerer muligheten for å bruke et selvrapporteringsinstrument til å måle førsteklasingers egne holdninger til lesing.

To andre prosjekter har tatt for seg shared picturebook reading av utfordrende bildebøker og leseaktivitet i norsk skole. Et av disse prosjektenene er Ommundsens "Cognitively challenging picturebooks and the pleasures of reading: Explorative learning from picturebooks in the classroom" (2022). Prosjektet undersøker hvordan den utfordrende bildeboka *Gorm er en snill orm* kan bidra til å utvikle leseaktivitet, self-efficacy og leseglede. Bildebokprosjektet ble gjennomført i en tredjeklasse. Hilde Bauge Ferkingstad (2021) sin masteravhandling *Å motivere til leselyst ved hjelp av den utfordrende bildeboka Morkels alfabet* viser at elever i en sjetteklasse engasjerer seg i høytlesning av bildebøker. Imidlertid er det flere masteravhandlinger som studerer en av komponentene i vårt bildebokprosjekt. Signy Standal Ulstein (2020) ser på hvordan shared picturebook reading kan benyttes for å snakke om temaet mobbing. Gry Bøen Torsetnes (2016) studerer læreres mulighet til å styrke elevers leseaktivitet.

Det har blitt gjennomført både større og mindre studier som har betydning for vårt bildebokprosjekt. Større studier fra Walgermo (2018) og McTigue (2019) setter rammeverket for vår videre motivasjonsforskning. I likhet med Ommundsens (2022) og Ferkingstad (2021) studerer vi leseaktivitet med bruk av utfordrende bildebøker og shared picturebook reading. Så vidt vi kan se har det ikke tidligere blitt gjennomført slike studier med førsteklasinger. Flere av studiene presiserer at det er behov for ytterligere forskning på området, noe vi ønsker å bidra med.

1.4 Oppgavens struktur

Vi har valgt å dele oppgaven i syv hovedkapitler: innledning, teoretiske perspektiver, litterær analyse, metode, presentasjon og analyse av funn, drøfting, og konklusjon. Under hvert kapittel følger den del underoverskrifter.

I det første kapittelet «Innledning», tar vi for oss bakgrunnen for oppgaven, problemstilling og tidligere forskning.

I det andre kapittelet «Teoretiske perspektiver», har vi som mål å utdype det teoretiske grunnlaget for oppgaven vår. Først gjør vi rede for teoretiske perspektiver som legger grunnlaget for analysen av de tre utfordrende bildebøkene, herunder resepsjonsteori og bildebokteori. Deretter gjør vi rede for teori omkring høytlesning og shared picturebook reading. Til slutt gjør vi rede for motivasjonsteori og teoretiske perspektiver omkring lesemotivasjon.

I det tredje kapittelet «Litterær analyse», analyserer og drøfter vi de utfordrende bildebøkene i lys av det første forskningsspørsmålet. Vi analyserer bildebøkene med utgangspunkt i hvordan de utfordrer elevene kognitivt. Vi ser derfor på bildebøkene: handling, paratekst, tema, samspill mellom verbaltekst og bilde, tomme plasser og intertekstuelle referanser.

I det fjerde kapittelet «Metode», beskriver vi prosjektets design, utvalg og gjennomføring av undervisningsopplegget. Videre presenteres valg av datainnsamling og hvordan disse har blitt gjennomført. Vi redegjør for utvalg og bearbeidelse for dataene som er blitt samlet inn. Avsluttende drøftes prosjektets troverdighet med tanke på vår forskerrolle, reliabilitet, validitet og forskningsetikk.

I det femte kapittelet «Presentasjon og analyse av funn», presenterer og analyserer vi funn gjort under casestudien i lys av det andre forskningsspørsmålet. Vi presenterer dialoger, observasjoner og elevarbeid samlet inn fra de ni undervisningsøktene. Vi legger i tillegg frem svar på intervju og spørreskjemaundersøkelsene. For å styrke reliabiliteten til prosjektet vil vi presentere funn fra de ulike metodene samlet.

I det sjette kapittelet kalt «Drøfting», diskuterer vi funnene fra klasserommet i lys av aktuelle teoretiske perspektiver. Vi diskuterer hvordan høytlesning av utfordrende bildebøker kan ha bidratt til å styrke elevens motivasjon for lesing. Til slutt drøftes enkelte valg tatt i designet av bildebokprosjektet, som vi mener har bidratt positivt til gjennomføringen eller som kan forbedres ved ytterligere forskning.

I det siste kapittelet, kapittel syv «Konklusjon», konkluderer vi. Vi oppsummerer oppgaven, svarer på problemstillingen og de to forskningsspørsmålene.

2 Teoretiske perspektiver

2.1 Resepsjonsteori

Gjennom 1900-tallet har litteraturforskere drøftet sammenhengen mellom tekst og leser (Claudi, 2013). Resepsjonsteori kan ses på som en opposisjon til nykritikkens konsentrasjon rundt det litterære verket alene. Teorien legger vekt på mottakelsen av en tekst, og fokuserer på leserens rolle for tolkning av det litterære verket (Claudi, 2013, s. 112). Louise Rosenblatt, Wolfgang Iser og Umberto Eco er sentrale teoretikere innenfor denne retningen.

2.1.1 Mening oppstår i møtet mellom tekst og leser

Rosenblatt understreker at det først er i møte mellom tekst og leser at mening oppstår (Rosenblatt, 1995). Rosenblatt bruker begrepet transaksjon for å forklare forholdet mellom tekst og leser. Partene blir hele tiden påvirket av hverandre som i en til-og-fra-spiral. Leseren møter teksten med ulike hypoteser og forventninger. Blir ikke disse forventningene oppfylt ved videre lesing, vil leseren tilpasse seg teksten. På den måte påvirker leseren tekster, og omvendt (Rosenblatt, 1995, s. 26). «Actually, reading is a constructive, selective process over time in a particular context. The relation between reader and signs in the page proceeds in to-and-fro spiral, in which each is continually being affected by what the other has contributed» (Rosenblatt, 1995, s. 26). I utgangspunktet er tekst bare symboler på et papir, men det er først når disse symbolene blir aktivt tolket, at mening blir skapt (Rosenblatt, 2005, s. 62-63). En slik mening skapes, fordi leseren bringer med seg sine egne erfaringer og forventninger til teksten. Til-og-fra-spiralen som Rosenblatt presenterer krever dermed en aktiv leser.

2.1.2 Tekstens tomme plasser

Iser var i likhet med Rosenblatt opptatt av samspillet mellom tekst og leser. I artikkelen “Tekstenes appellstruktur” skriver han: «En litterær teksts betydninger skapes overhovedet først gjennom læseprosessen; de er produktet af et samspill mellem tekst og læser og ikke en i teksten skjult størrelse, som det alene er forbeholdt fortolkningen at opspore» (Iser, 1981, s. 104). Hovedpoenget til begge er at en tekst ikke eksisterer uten leseren. Teksten blir først aktualisert når den blir lest og tolket. Iser understreker at det alltid vil forekomme utelatelser i tekster, fordi en tekst ikke kan si alt. Disse utelatelsene i teksten kaller han tekstens tomrom. Det er de tomme plassene i enhver tekst som gir teksten tolkningsmuligheter. Tomrommene fylles med leserens erfaringer, kunnskap, tanker og meninger (Iser, 1981, s. 103-112). På den måten vil leseren bli medskaper av teksten (Rosenblatt, 1995, s. 28-32). Tekster har ulik grad

av tomme plasser. En tekst som inneholder flere tomrom, er mer åpen for tolkning. Som leser vil en prøve å fylle tomrommene, noe som kan fungere som en drivkraft for videre lesing.

2.1.3 Åpne og lukkede tekster

Eco lanserer teorien om åpne og lukkede tekster. Med de åpne tekstene utfordres leseren til å selv å ta stiling til, tolke og tilgi teksten mening. Han bruker skogen som en metafor for disse åpne tekstene (Eco, 1994, s. 15). En kan tenke seg en skog med mange ulike stier. Leserens må ta et valg og velge hvilken sti han/hun ønsker å gå videre på. I skogen er noen stier merket, og veien er da allerede bestemt. Andre stier er umerket, og det er opp til leseren å finne veien. Det er disse umerkede avstikkerne som gjør at teksten er åpen, og at den dermed kan tolkes ulikt (Eco, 1994, s. 15-16). Her mener Eco at kulturen har en viktig plass (Eco, 1976, s. 66). Leserens tidligere kulturelle erfaringer vil påvirke lesningen av teksten. Kulturelle erfaringer kan være så mangt. Det kan blant annet omhandle erfaringer innenfor lesing. I oppgaven vil vi se på førsteklassingers forhold til lesning. Noen av elevene vil ha opplevd mye høytlesning tidligere, og andre mindre. De har alle møtt bildebøker, men deres erfaringer med utfordrende bildebøker er ulike. Det er derfor viktig å ta utgangspunkt i deres erfaringer og kunnskaper. De tomme plassene i bøkene må ikke være så utfordrende at forståelsen faller bort.

2.1.4 Modell-leser og implisitt leser

Iser påpeker som nevnt, at en tekst er avhengig av en leser. Dette må være en leser som møter teksten på den måten teksten ønsker å bli møtt på. Teksten forutsetter bestemte erfaringer og kunnskaper for å kunne gi mening. Dette kaller Iser den implisitte leseren (Iser, 1974, s. xii). Dette er en rolle leseren skal innta. Leserens må da bruke sine forkunnskaper, og bearbeide perspektiver i teksten, slik at det fører til mening (Iser, 1978, s. xi-xii). Virkningen en tekst kan gi oss oppstår bare når leseren reagerer på teksten. Da har teksten en funksjon, noe som gjør at den ikke vil fungere likegyldig på oss. Eco bruker på sin side begrepet «modell-leser». Modell-leseren er en tenkt modell av en potensiell leser. Teksten danner lesebetingelser, og disse betingelsene danner en modell-leser (Eco, 1979, s. 7). Teksten stiller dermed krav til leseren. Andre lesere kan også lese teksten, tolke ubestemthetene og gi teksten en egen mening, men Eco understreker at modell-leseren kreves for vellykket meningsoverføring. Forfatteren må dermed stole på at den potensielle leseren leser kodene i litteraturen på samme måte som en tenkt modell-leser.

I likhet med andre bøker krever bildebøker en aktiv leser. Bildebokas modaliteter og sammensetninger åpner opp for flere tomme plasser. Det er ikke bare verbalteksten som innehar ubestemtheter, det har også bildene. Kristin Hallberg lanserte begrepet ikonotekst i 1982 (Hallberg, 1982). Bildebokas «egentlige tekst» er en interaksjon mellom to semiotiske system; verbaltekst og bilde. Ikonotekst handler om samspillet mellom disse systemene. Her skiller bildeboka seg fra andre litterære fremstillingsmåter. Dette fordi bildene kan støtte opp under verbalteksten. De kan gi tilleggsinformasjon eller motsi verbalteksten, noe som åpner for muligheter og tvetydigheter (Hallberg, 1982, s. 165). Nikolajeva understreker at samspillet mellom verbaltekst og bilde vanligvis er mye mer enn bare verbaltekst og bilde lest hver for seg (Nikolajeva, 2000, s. 15). Samspillet gir bildebøker uendelig mange tolkningsmuligheter. I utfordrende bildebøker blir leseren overlatt til seg selv for å fylle åpningene som oppstår mellom verbaltekst og bilde. Leseren må selv aktivt fylle tomrommene for at samspillet mellom ord og bilde, nemlig ikonoteksten, skal gi mening (Ommundsen, 2018, s. 153).

Både Rosenblatt, Iser og Eco har fokus på en aktiv leser. For å få fullt utbytte av litteraturen må leseren være aktiv i selve prosessen og fylle de tomme plassene. Videre i oppgaven skal vi bruke teorien til Iser om teksters tomme plasser i både analyse og casestudie. Vi vil også bruke modell-leserbegrepet til Eco, fordi vi ønsker å undersøke om bildebøkene tilbyr barneleseren en modell-leserposisjon de kan gå inn i (jf. Ommundsen, 2010, s. 67).

2.2 Bildebokteori

Kristin Hallberg definerer bildeboka i “Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen”, i *Tidskrift för litteraturvetenskap*: «(...) en barnbok med en eller flera bilder på varje uppslag» (Hallberg, 1982, s. 164). Vi har i denne oppgaven valgt å ta utgangspunkt i Ommundsens definisjon av bildeboka: «En bok med minst ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt forløp» (Ommundsen, 2018, s. 151). Denne definisjonen mener vi er fruktbar, fordi den ikke innskrenker bildebøker til å kun omhandle barnebøker. Ommundsens definisjon poengterer at bildeboka er multimodal, og legger til at modalitetene sammen forteller en historie. Dette underbygger Hallberg sitt ikonotekstbegrep som vi tidligere har gjort rede for. Bildebøker er gjensidig avhengig av begge modalitetene (Ommundsen, 2018, s. 151). Den egentlige teksten til bildeboka er samspillet mellom bilde og verbaltekst, og leseren må dermed lese bildeboka som en helhet. Bildeboka er godt egnet for tilpasset opplæring, der både store og små sammen kan utforske tolkningsrommene som oppstår. Bildeboka kan vekke latter, gjøre oss opprørte

og få oss til å reflektere over blant annet annerledeshet og utenforskap (Ommundsen, 2018, s. 151). Samtidig krever det å lese bildebøker andre ferdigheter, som kritisk og visuell tekstkompetanse.

2.2.1 Kritisk literacy

En av skolens viktigste oppgaver er å gi elevene relevant tekstkompetanse. Denne kompetansen er ofte omtalt som literacy (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Ifølge Blikstad-Balas handler literacy om å skape mening i egne og andre tekster ved hjelp av tegn. Dette er en kompleks kompetanse som både gir mulighet for deltakelse og kommunikasjon i samfunnet ellers (Blikstad-Balas, 2016, s. 15-17). UNESCO definerer literacy som: «Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts» (UNESCO, 2004, s. 13). Ifølge UNESCO omhandler leseferdigheter både det å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere. Literacy er dermed en kompetanse som kreves for å bli en kompetent og aktiv innbygger i samfunnet (UNESCO, 2004, s. 13).

Et av de syv kjerneelementene tilhørende norskfaget i nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020, omhandler kritisk tilnærming til tekst. Jf. læreplanen handler kritisk literacy «om meir enn gode lese- og skriveferdigheiter og kjeldekritikk. Det handlar om å kunne sjå ein tekst i kontekst og om å kunne stille dei utforskande spørsmåla» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kritisk literacy innebærer at elevene skal kunne lese og tolke tekster på en relevant måte (Skovholt & Veum, 2014, s. 14). Blikstad-Balas understreker at kritisk literacy innebærer: «å kunne møte tekster med motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier» (Blikstad-Balas, 2016, s. 29).

2.2.2 Visuell literacy

Samfunnets teknologiske og sosiale endringer påvirker hva vi vet og hvordan vi kommuniserer. Dette påvirker også vårt syn på literacy (Barton, 2007, s. 1). Det å lese omhandler ikke lenger bare verbaltekst, men også andre modaliteter. Ommundsen understreker verdien av å kunne lese og tolke bilder:

In a society dominated by images, visual literacy is necessary to find one's bearings and to be able to participate in and contribute to society. Today children grow up with

visual media and read visual texts on tablets, smartphones, computers, televisions, and other devices from an early age (Ommundsen, 2022, s. 100).

Hun viser videre til UNESCOs nye rapport om literacy fra 2018. Her understrekes det at literacy er et middel for identifikasjon, forståelse, tolkning, skapelse og kommunikasjon. Dette foregår i en verden som er stadig mer digital, tekstmediert og informasjonsrik (Ommundsen, 2022, s. 100; UNESCO, 2018). I likhet med en verden i rask endring, endrer også bildebokmediet seg, og verbaltekst og bilde fungerer nå oftere i et tett samspill (Ommundsen, 2018, s. 154). For å kunne forstå, tolke og få fullt utbytte av denne litteraturen kreves kompetansen visuell literacy. Det handler om evnen til å lese, forstå og tolke bilder. Ommundsen viser til Karen Raney's definisjon av visuell literacy:

It is the history of thinking about what images and objects mean, how they are put together, how we respond to or interpret them, how they might function as modes of thought, and how they are seated within the societies which gave rise to them (Ommundsen, 2022, s. 100-101; Raney, 1998).

Visuell literacy er en kompetanse som må utvikles på lik linje som literacy generelt. Det er en kompetanse som er spesielt viktig ved lesing av utfordrende bildebøker (Ommundsen, 2018). Det å arbeide med utfordrende bildebøker i undervisningssammenheng kan være med på å utvikle denne kompetansen. I denne oppgaven vil det være hensiktsmessig å se hvorvidt elevene klarer å lese og tolke bildene i de ulike bildebøkene. Det vil være spesielt interessant å se på hvordan denne kompetansen vil kunne ha innvirkning på deres videre lesemotivasjon.

2.2.3 Ulike bildebøker

Ikonotekst-begrepet blir brukt av bildeforskere over hele verden. Flere teoretikere har videreutviklet teorien ved å kategorisere samspillet mellom verbaltekst og bilde i ulike undergrupper (Ommundsen, 2018, s. 156). Ulla Rhedin foreslår å dele bildebøker opp i tre ulike kategorier. Den episke bildeboka – den illustrerende teksten, den ekspanderende teksten og den genuine bildeboka (Rhedin, 2001, s. 82). Nikolajeva ser på inndelingen av bildebøker på en annen måte. Hun understreker at Rhedins første kategori kan aksepteres, men hun stiller seg kritisk til de to andre kategoriene. Hun mener denne inndelingen er noe kunstig og utilstrekkelig til å klassifisere det store spekteret vi har innenfor bildebøker:

While we can accept Rhedin's first category, the illustrated text (which also appears in the other scholars' classifications), her two other categories are somewhat artificial,

for the difference is very subtle and obviously subjective, and no clear criteria are proposed by Rhedin once she has exemplified her two categories by means of two existing picturebooks. Further, though it is thought provoking, the classification is insufficient to describe the vast spectrum of interrelationship between word and picture that we find in picture-books (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 7).

Nikolajeva nevner videre Joanne Golden sin semiotisk-narratologiske studie av barnelitteratur. Golden har i likhet med Rhedin presentert en tenkt inndeling av bildebøker, men denne inneholder flere kategorier. Nikolajeva understreker at denne inndelingen, i likhet med Rhedin sin inndeling, er et godt utgangspunkt, men hun påpeker at spekteret blant bildebøker er bredere. Hun mener dermed at vi trenger flere kategorier for å kunne beskrive variasjonen av forhold mellom verbaltekst og bilde (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 7).

I boka *Bilderbokens pusselbitar* presenterer Nikolajeva ulike typer bildebøker (Nikolajeva, 2000). Hun ser på forholdet mellom ord og bilde, og skiller mellom verbaltekst uten bilde, og bilder uten verbaltekst. Hun skiller også mellom narrative og ikke-narrative tekster (Nikolajeva, 2000, s. 17). Videre lanserer hun selv et forslag til en kategorisering av bildebøker, som er bygd på Goldens tidligere inndeling. Bildebøker kan ifølge Nikolajeva være symmetriske, utfyllende, utvidende, kontrapunktiske og sylleptiske. Hvilken type interaksjon som foregår kan variere fra oppslag til oppslag, og de fleste bildebøker er derfor mer enn en type (Nikolajeva, 2000, s. 22). Denne inndelingen viderefører hun i boka *How Picturebooks Work* fra 2001 (Nikolajeva & Scott, 2006). Inndelingen til Nikolajeva er følgende:

- Symmetrisk bildebok: symmetrisk bildebok inneholder to gjensidige og parallelle fortellinger. En fortelling omhandler verbalteksten og en omhandler bildene. Tekstene sier i prinsippet det samme, og fortellingene skaper dermed redundans.
- Utfyllende bildebok: utfyllende bildebok handler om at bilde og verbaltekst utfyller hverandres tomme plasser. Verbalteksten og bildene kompenserer for hverandres ufullstendigheter.
- Utvidende bildebok: utvidende bildebok inneholder en verbal og en visuell fortelling som er gjensidig avhengig av hverandre. På den måten forsterker de hverandre.
- Kontrapunktisk bildebok: kontrapunktisk bildebok omhandler to gjensidig avhengige fortellinger. Verbaltekst og bilde står i et kontrapunktisk forhold til hverandre. Modalitetene stiller spørsmål til hverandre.

- Sylleptisk bildebok: i den sylleptiske bildeboka er to eller flere fortellinger uavhengige av hverandre. De forteller ulike historier, som ikke hører sammen (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12).

Det er tydelig at kategorisering av bildebøker byr på utfordringer. Samtidig vil en slik inndeling være hensiktsmessig å benytte seg av i en analyse. Inndelingen vil kunne gi oss en nøkkel til å forstå hvordan bildebokas ikonotekst fungerer. Noe som igjen vil kunne påvirke elevens lesing, tolkning og forståelse av bildeboka (Ommundsen, 2018, s. 157). Videre velger vi derfor å bruke Nikolajeva sin inndeling. Denne inndelingen mener vi er et godt hjelpemiddel spesielt når det kommer til å identifisere utfordrende bildebøker. Bildebøkene vi har valgt til dette prosjektet er utfyllende, utvidende og kontrapunktiske. De ulike bildebøkene har oppslag som er mer eller mindre preget av alle de tre kategoriene.

2.2.4 Utfordrende bildebøker

Åse Marie Ommundsen, Gunnar Haaland og Bettina Kümmerling-Meibauer har gjennom teoretiske analyser, bildebokanalyser og empiriske studier forsket på bruken av utfordrende bildebøker i undervisning. Funn fra studien er samlet i boka *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Studies in Language and Literature Learning* (Ommundsen et al., 2021). Ønsket har vært å undersøke hvordan utfordrende bildebøker kan brukes som et supplement til det tradisjonelle undervisningsmaterialet i skolen, og om dette stimulerer elevens lesemotivasjon og utvikler deres multimodale leseferdigheter. Barn trenger å møte tekster som utfordrer dem kognitivt og følelsesmessig. Slike tekster kan styrke barns glede og motivasjon for lesing (Ommundsen et al., 2021, s. 1-2).

Som nevnt innledningsvis er Ommundsens definisjon på utfordrende bildebøker:

«Challenging picturebooks are open, multimodal texts and cognitively stimulating fields of meaning that invite the reader to think, explore, and interpret the word–image interplay» (Ommundsen, 2022, s. 99). Utfordrende bildebøker inviterer dermed leseren til å bruke egen fantasi, nysgjerrighet, erfaringer og følelser. På den måten kan bildebøkene få leseren til å engasjere seg i teksten. Ommundsen definisjon av utfordrende bildebøker omhandler det kognitive og intellektuelle (Ommundsen, 2022, s. 99). Leserens blir utfordret til å tolke verbalteksten og bildene i et samspill, noe som krever en aktiv leser. Ommundsen viser til egne erfaringer og påstår dermed at bildebøker egner seg godt for å oppleve glede i

leseprosessen. Hun oppfordrer dermed lærere til å bruke disse bøkene i klasserommet (Ommundsen, 2022, s. 99).

Videre i oppgaven vil vi benytte oss av Ommundsens definisjon av utfordrende bildebøker. I analysen vil vi i hovedsak se på hvordan bildebøkene kan utfordre elever kognitivt og intellektuelt.

2.2.5 Intertekstualitet

Begrepet intertekstualitet ble først introdusert av Julia Kristeva i verket *Semeiotike: recherches pour une sémanalyse* fra 1969 (Kristeva, 1969). Kristeva ser på alle tekster som påvirket av hverandre. All litteratur vil derfor stå i relasjon til annen litteratur (Friis, 2012, s. 144). Intertekstualitet er nært tilknyttet Mikhail Bakhtins (1997) teorier om dialogisme (Kristeva, 1980, s. 69). Kristeva siterer Bakhtins arbeid, og understreker at det teoretiske utgangspunktet omhandler det faktum at litteratur står i relasjon til annen litteratur. Enhver tekst vil alltid være et produkt av en tidligere tekst (Kristeva, 1980, s. 69). Bakhtin påstår at alle ytringer er et ledd i en kompleks organisert ytringskjede. Tidligere ytringer, egne og andres, er en forutsetning for egne ytringer. Han mener dermed at en ytring aldri står alene, og heller vil være et produkt av tidligere ytringer (Bakhtin, 1997, s. 212). Det samme understreker han når det kommer til litterære verk. Et verk er et ledd i kjeden for talekommunikasjon, som fungerer som en helhetlig ytring. Verket fungerer også som et produkt av andres tidligere og fremtidige verk. Dette fordi en forfatter alltid befinner seg i en svarende posisjon. Dialogisme kan derfor kobles opp til intertekstualitet. Det omhandler det faktum at alle tekster står i en relasjon til andre tekster (Bakhtin, 1997, s. 217).

Gérard Genette bygger videre på Kristevas begrep om intertekstualitet, men benytter seg heller av begrepet transtekstualitet for å forklare teksters relasjon. Transtekstualitet er ifølge Genette «all that sets the text in relationship, whether obvious or concealed, with other texts» (Genette, 1997a, s. 1). Transtekstualitet fungerer som et paraplybegrep. Han presenterer en femdelt inndeling av transtekstualitet: intertekstualitet, paratekstualitet, metatekstualitet, hypertekstualitet og arkitektualitet (Genette, 1997a, s. 1-5). I følge Genette er intertekstualitet den faktiske tilstedeværelsen av en tekst i en annen. Som eksempel trekker han frem sitat. Det å sitere en tekst er en eksplisitt fremkalling av en annen tekst. (Genette, 1997a, s. 1).

Det er tydelig at Genette har en annen forståelse av intertekstualitet enn det Kristeva har. Han ser på intertekstualitet mer som en underkategori av transtekstualitet. Kristeva har en bredere tilnærming til begrepet, og ifølge henne vil enhver tekst være intertekstuell. Videre i denne oppgaven vil vi bruke Kristeva sitt begrep intertekstualitet. Vi har valgt dette begrepet fordi teoretikere som blant annet Nikolajeva, Rhedin og Ommundsen bruker begrepet i sin teori (Nikolajeva, 2000; Ommundsen, 2018; Rhedin, 2001). Det vil være hensiktsmessig for oss å bruke et begrep som har etablert seg i teorien.

I bildebøker ser vi at de intertekstuelle referansene både kan oppstå i verbalteksten og i bildene (Nikolajeva, 2000, s. 265). I prosjektet vil vi lese bildebøker for elever på førstetrinn. I utgangspunktet vil disse intertekstuelle referansene være like relevante for elever, som for oss voksne. Samtidig forutsetter det at elevene er fortrolige med den tidligere teksten, og at de forstår parodi og ironi. I følge Nikolajeva vil yngre barn ikke alltid forstå alle referansene. Hun understreker samtidig at det ikke nødvendigvis gjør lesingen av boka irrelevant. Barna kan fortsatt nyttiggjøre seg av boka, selv om de ikke har kunnskaper om de tidligere tekstene (Nikolajeva, 2000, s. 266). Underveis i høytlesningen med elevene vil det derfor være relevant å se om noen forstår de intertekstuelle referansene, og om det blant annet vil være motiverende for videre lesing.

2.2.6 Paratekst

Genette skriver i boka *Paratexts*: «but this text is rarely presented in an unadorned state, unreinforced and unaccompanied by a certain number of verbal or other productions, such as an author's name, a title, a preface, illustrations» (Genette, 1997b, s. 1).

Han deler paratekstene inn i to hovedkategorier: epitekster og peritekster. Epitekster omhandler tekstelementer utenfor hovedteksten. Peritekster omkranser selve teksten og er på den måten tekstelementer innenfor hovedteksten (Genette, 1997b, s. 5). Peritekster kan blant annet være forfatter, tittel, forord og illustrasjoner. Videre understreker Genette at paratekstens oppgave er å presentere og utvide den egentlige teksten. Parateksten skal sikre en mest mulig vellykket mottagelse av teksten, og har derfor en meningsbærende funksjon (Genette, 1997b, s. 1-2).

Nikolajeva og Scott oppfører en inndeling av ulike typer paratekster. De nevner paratekstene: tittel og omslag, innsideperm, tittelside, bakside og format (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241). Tittelen på tradisjonelle bildebøker har ofte vært navnet på hovedpersonen. Navnet kan igjen

være tilknyttet en egenskap karakteren har. Det å bruke navnet på hovedpersonen er et didaktisk grep som gjør at unge lesere får ærlig informasjon om innholdet i boka. Et annet trekk er å bruke narrativ i selve tittelen. Her oppsummeres handlingen ved å for eksempel bruke et verb. Tittelen kan både være med på å tydeliggjøre og motsi selve fortellingen. Tittelen er en viktig del av tekst-bilde-samspillet, og bidrar til interaksjonen som foregår i selve bøkene (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 242-244). Omslaget til bildebøker inneholder som regel et bilde. Dette bilde vil kunne si noe om bokas historie eller avsløre hva boka handler om. Samtidig kan omslaget være med på å motsi eller mystifisere fortellingen (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 245). Innsidepermen i bildebøker kan ifølge Nikolajeva og Scott brukes til mer enn bare dekorasjon. Innsidepermen kan formidle viktig tilleggsinformasjon (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 247). Tittelsiden inneholder tittel, forfatter og illustratør. Den har også ofte et bilde av hovedpersonen. Bilde kan være et utsnitt fra et bilde i selve bildeboka. Dette fungerer dekorativt og forutser plottet (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 50). Baksiden motsier eller utfyller som oftest ikke fortellingen. Dette fordi vi ofte er ferdige med å lese når baksiden først kommer, men det finnes selvfølgelig unntak. Baksiden brukes som oftest til et sammendrag av plottet (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 253). Formatet til bildebøker er ofte ikke helt tilfeldig, men en del av bildebokas estetiske helhet (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241).

Ingeborg Mjør understreker at paratekstene kommer med viktig tilleggsinformasjon til resten av teksten. De kan være med på å gi signal om hvordan en tekst skal leses (Mjør, 2010, s. 7). Nikolajeva og Scott poengterer at parateksten i bildebøker ofte har en større betydning enn i annen litteratur. Bildebokas omslag kan være en integrert del av fortellingen. Samtidig kan innsidepermen formidle viktig informasjon og tittelen kan ha stor innvirkning på verket (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241). I oppgaven vil vi derfor analysere paratekstene til bildebøkene. Vi vil innskrenke analysen til å kun omhandle paratekstene, og benytter oss av inndelingen Nikolajeva og Scott presenterer i sin teori. I gjennomføringen av prosjektet vil vi bruke tid på å snakke om paratekstene med elevene, både før og i etterkant av høytlesningen.

2.3 Høytlesning

Når bildeboka leses høyt får boka doble adressater, både barneleseren og den voksne formidleren. I følge Rhedin skyldes dette «av en vuxen högläsarens egen konkretisering och välvilliga tolkning och gestaltning(...)» (Rhedin, 2001, s. 136). Under høytlesning blir både bildeboka formidlet og opplevd direkte (Rhedin, 2001, s. 136). Rhedin referer til Iser (1991) sin beskrivelse av en leser. Under høytlesningen møtes den voksne leseren og barneleseren

fysisk ved boka og mentalt gjennom fortellingen. Høytlesningen gjør at fortellingen blir løsrevet fra sidene i bildeboka (Rhedin, 2001, s. 142). Rhedin forklarer høytlesning av bildeboka skaper «en social samspelsakt i tiden och rummet» (Rhedin, 2001, s. 143). Det formes et tredelt forhold mellom barnet, den voksne og bildeboka. Barn som har erfaring med høytlesing, knytter en litteraturopplevelse til lesingen. Lesingen oppleves som et drama, da samspillet mellom bildene, verbalteksten og høytlesningen skaper en forestilling (Rhedin, 2001, s. 143-144). Hvordan barnet opplever bildeboka påvirkes av høytleserens tilpasninger og konkretiseringer. Høytleseren kan tilpasse og forsterke deler av teksten. Rhedin kaller høytlesningens mulighet for valg av tonefall, dramatikk, opptoning og nedtoning for høytlesningens stille budskap. Dette er en form for metakommunikasjon mellom barnet og den voksne (Rhedin, 2001, s. 144).

Åsmund Hennig understreker at gjennom høytlesning blir barn litteraturkjennerne før de selv evner å lese. «Gjennom gjentatte høytlesning overtar barna etter hvert de ulike delene av lesehandlingen. Barn går mer og mer inn i rollen som leser, med den voksne som modell» (Hennig, 2017, s. 45). Høytlesningen åpner for at barnet kan modellere den voksnes holdninger til litteratur, samtidig som de responderer til historiens emosjonelle element og bildebokas struktur. Hennig legger til at barnets vei til litterær kompetanse kan være utfordrende og lang, men inneholder ofte glede over litteraturopplevelser (Hennig, 2017, s. 45-46). Høytlesning danner en følelse av felleskap, som kan utvikle en felles leseglede. En felles leseopplevelse vil fungere som et utgangspunkt for litteratursamtaler. Høytlesning gir også lesere som mangler avkodningsferdigheter rom til å møte tekster de ikke selv mestrer rent leseteknisk. Sterke lesere opplever å gå i dialog med lesere som har ulike teksterfaringer enn dem selv (Tønnessen, 2007, s. 49-50). Vår casestudie er oppbygget rundt høytlesningen av tre bildebøker. Formålet med høytlesningen er å gi samtlige elever mulighet til å møte teksten og stimulere videre lesemotivasjon.

2.3.1 Gjennomføring av høytlesning

Høytlesing må planlegges, på lik linje med annen undervisning (Tønnessen, 2007, s. 50). For at høytlesningen skal oppleves produktiv og positiv for både lærere og elever bør det settes av tid til høytlesning hver dag. Lærer må bruke muntlige virkemidler for å gi liv til forfatterens verbaltekst, gjennom stemmebruk, intonasjon og kroppsspråk. Leser høytleseren med engasjement kan dette bidra til å øke elevenes engasjement rundt litteraturen (Hennig, 2017, s. 159-160). Sipe understreker at lærere bør reflektere over egen opplesningspraksis og

hvordan høytlesningen i klasserommet bidrar til dannelsen av et fortolkende felleskap (Sipe, 2000, s. 271). Bjorvand poengterer at elevene må sitte nær høytleseren og bildeboka for å kunne se bildene, samtidig som den voksne formidler verbalteksten. Slik får elevene mulighet til å lese ikonoteksten (Bjorvand, 2012, s. 79).

Mjør forklarer formidlerens rolle i høytlesingen: «Å lese høgt er å gjenskape, gi liv til og tolke ein tekst» (Birkeland & Mjør, 2012, s. 234). Mjør legger frem to praksiser for høytlesning: ikonotekstorientert lese måte og mottakerorientert lese måte. Ikonotekstorientert lese måte er en tekstnær høytlesing hvor teksten leses, og eleven lytter oppmerksomt. Lesingen blir støttet opp mot den skriftlige teksten, men åpner lite for dialog. Elevene lytter til høytlesningen, uten at den voksne høytleseren stiller spørsmål (Birkeland & Mjør, 2012, s. 214-215). Mottakerorientert lese måte er når høytleseren stiller spørsmål, inviterer til dialog og initierer eleven til å være aktiv i leseprosessen. Samtalen knyttes ofte til elevens tidligere erfaringer. Mjør legger til at en mottakerorientert lese måte fører til mer synlige responser enn ikonotekstorientert lese måter (Birkeland & Mjør, 2012, s. 219).

Innledningsvis presenterte vi Ommundsens (2022) shared picturebook reading. Metoden består av en felles høytlesning av en bildebok med en påfølgende litterær samtale. Læreren leser høyt fra bildeboka for hel klassen med visuell støtte på skjerm. Tilnærmingen inviterer elevene til å være både utforskende lesere og aktive lyttere. Læreren initierer til samtale om boka både før og etter lesing, men stiller ikke spørsmål underveis i lesingen for å bevare den litterære erfaringen. Derav får alle en opplevelse av bildeboka samtidig. Etter høytlesningen inviterer læreren til en litterær samtale om boka, hvor elevene aktivt må bruke sin visuelle kompetanse til å tolke bilder og verbaltekst (Ommundsen, 2022, s. 110-111). Shared picturebook reading kan fungere som en «gyllen middelvei» mellom Mjørs ikonotekstorienterte lese måte og mottakerorienterte lese måte. Metoden gir både en tekstnær opplevelse, samt rom for elevens respons.

2.3.2 Elevers respons på høytlesning

Barn som er engasjerte i høytlesning av bildebøker lytter med undring eller fascinasjon mens fortellingen blir lest. Engasjementet kan være uttrykksfullt, gjennom ord eller fysiske handlinger. En kan oppleve at barna blir «hypnotisert» av historien, uten at det er en form for passivitet. I en høytlesningssekvens er barna aktive deltakere i historien (Sipe, 2002, s. 477). Sipe presiserer at barns reaksjon gjerne er i øyeblikket i en undervisningskontekst. Om

læreren venter med respons til slutten av lesingen, vil en stå i fare for å miste responsen og derav mulighet for litterær forståelse (Sipe, 2000, s. 272). Forfatteren forklarer at ekspressiv og øyeblikkelig respons kan oppleves som forstyrrende ovenfor det meningsskapende arbeidet under høytlesning. I midlertid forklarer Sipe at slike reaksjoner kan forstås som «sophisticated expressive acts of literary pleasure» (Sipe, 2002, s. 479).

Roland Barthes (1974) understreker at vi opplever glede når teksten gjenspeiler en verden vi forventer, mens lykke kommer frem når vi opplever noe nytt, en opplevelse som tar oss ut av oss selv. I artikkelen “Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during story book read-alouds” identifiserer Sipe fem kategorier for å beskrive samtale vendingene under høytlesning som antyder ekspressivt engasjement.

Samtale vendingene er: dramatisering, snakke tilbake, kritikk eller kontroll, innsette og overtakelse (Sipe, 2002, s. 447-448).

- Dramatisering er ekspressivt engasjement verbalt eller nonverbalt. Barna imiterer eller fysisk tolker historien, hvor dramatisering blir en form for deltakelse i historien.
- Snakke tilbake er å snakke til historien eller karakterene i historien. Når barna snakker til deler av historien viskes skillet mellom historiens verden og barnas verden bort, noe som er et tegn på dypt engasjement.
- Kritikk eller kontroll er når barn tilbyr en alternativ handling eller alternative karakterer. Kritikk eller kontroll av historien er en måte å personliggjøre fortellingen, hvor barnet blir en delforfatter.
- Insette omhandler at barnet setter seg selv, eller medlever inn i historien. Barna tar altså rollen som en historiekarakter, og blir i ett med historien. Dette fjerner skillet mellom barnas og historiens verden.
- Overtakelse er å overta og manipulere teksten til egen hensikt. Barna etterlater tolkning og forståelse og isteden benytter de historien til å uttrykke egen kreativitet (Sipe, 2002, s. 447-448).

Sipe knytter de fem barneresponsene opp mot Barthes (1974) forståelse av lykke og nytelse i lesing (2002, s. 449). Han forklarer at de nevnte responsene er et uttrykk for lykke, da barnet forlater den kjente verden og trer inn i historiens herlige verden. De fem kategoriene for samtale vendinger vil vi benytte videre i dette prosjektet under observasjon av høytlesning, for å mulig kunne si noe om elevenes engasjement.

I Sipes bok *Storytime: Young Children's Literacy Understanding in the Classroom* legger han frem fem aspekter for barns litterære forståelse i sammenheng med høytlesning. De fem type svar barn responderer med er: analytisk, intertekstuell, personlig, transparent og performativ (Sipe, 2008, s. 83). Analytisk respons er i følge Sipe kategorien hvor flest elevsvar faller under. Sipe forklarer responsen som: «The respons includes all responder that seems to be dealing with the text as an opportunity to construct narrative meaning» (Sipe, 2008, s. 85). Intertekstuelle svar omhandler når barn relaterer teksten eller deler av teksten til andre kulturelle tekster eller produkter. Personlig respons er når elevene svarer personlig eller setter teksten i sammenheng med sitt eget liv. Enten ved å koble eget liv til teksten, eller ved å koble teksten til eget liv. Med andre ord forsøker elevene å forstå teksten gjennom tidligere erfaringer (Sipe, 2008, s. 86). Transparent respons viser til at barna har blitt en del av tekstens verden og som Sipe forklarer «(...) had become one with it» (Sipe, 2008, s. 86). Performative responder er svar fra barn som manipulerer teksten til egen hensikt. Boka fungerer som en plattform for elevens fantasi og danner en lekende forestilling. De nevnte fem kategoriene beskriver hva som utgjør barns litterære forståelse i samtaler rundt bildebøker (Sipe, 2008, s. 86). Sipes fem kategorier for litterær forståelse vil vi bruke som verktøy for å kategorisere og analysere våre funn fra casestudien.

2.4 Motivasjon

Allan Wigfield forklarer motivasjonsforskning med «(...) what moves people to act and why people think and do what they do. Motivation is most directly observable in the level of energy in individuals' behaviors, as well as in the intensity of their engagement» (Wigfield et al., 2015, s. 657). Robert White poengterer at våre drifter alene ikke er tilstrekkelig for å forklare energien som driver vår motivasjon (White, 1959, s. 297). White presenterte begrepet *effectance* motivasjon, og introduserte motivasjon som en kognitiv prosess. *Effectance* omhandler at vi mennesker har et behov for å tilegne oss kompetanse. Dette påvirker hva vi ønsker å bruke tiden vår på. Ut ifra teorien om *effectance* motivasjon utvikles motivasjon fordi vi har en medfødt drivkraft til å utforske og mestre miljøet (White, 1959, s. 329-330). White påpeker at: «intrest seem to require elements of unfamiliarity: of something still to be found out and of learning still do be done» (White, 1959, s. 314). For å oppleve motivasjon har vi derfor et behov for å møte noe ukjent og lærer noe nytt. Susan Harter videreutviklet Whites teori om motivasjon. Hennes forskning viser at *effectance* motivasjon varierer på tvers av ulike domener, som kognitiv, fysisk og sosial. Videre vil graden av mestring på en bestemt

oppgave og sosio-emosjonell støtte fra andre styrke eller svekke opplevelsen av kompetanse og derav motivasjon (Harter, 1978, s. 34).

Albert Banduras sosial kognitive teori legger vekt på at det sosiale miljøet er en forutsetning for læring. Individets tanker, tro og følelser er sentrale prosesser for motivasjon. Bandura hevder at individets forventinger om å kunne lede ut en spesifikk oppgave har innflytelse på individets motivasjon (Bandura, 1997, s. 3-7,11). Bandura forklarer begrepet *self-efficacy* om troen på å lykkes eller ikke lykkes med en bestemt oppgave. Motivasjon er derav et resultat av individets *self-efficacy*. Individuer med høy *self-efficacy* gir i større grad innsats, har sterkere engasjement og er mer utholdende i møte med utfordringer, i motsetning til individer med lav *self-efficacy*. Oppfatningen av fremgang opprettholder *self-efficacy* og individets motivasjon (Bandura, 1997, s. 214-215). Wigfield knytter *self-efficacy* opp mot elevers akademiske motivasjon i skolen (Wigfield et al., 2015, s. 658-659). Elevers akademiske motivasjon påvirker i stor grad valg av oppgaver og aktiviteter, samt intensiteten i gleden og deres prestasjon. Avhengig av elevens motivasjon og *self-efficacy* vil eleven oppsøke aktiviteter med utholdenhet og engasjement, hvor andre forsøker å unngå denne aktiviteten (Wigfield, 1997, s. 658). Både *effectance* og *self-efficacy* er avgjørende for elevenes opplevelse og engasjement rundt høytlesning av utfordrende bildebøker. Elevens *self-efficacy* vil være hvorvidt eleven tror han/hun vil mestre de ulike oppgavene gitt i bildebokprosjektet. *Effectance* vil oppstå under de gitte oppgavene og kan utvikle leseglede om elevene opplever mestring og støtte fra andre.

Richard Ryan og Edward Deci forklarer motivasjon som en sammensatt fasett, bestående av flere typer motivasjon. Ut ifra sin egen teori, selvbestemmelsesteorien, skiller de mellom indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon er et produkt av belønninger eller ros. Indre motivasjon handler i utgangspunkt om å gjøre en aktivitet fordi det er engasjerende eller interessant (Ryan & Deci, 2000, s. 54-55). Ryan og Deci påpeker at «intrinsic motivation is in terms of the inherently satisfying internal conditions that occur when doing an intrinsically motivated behavior, thus helping to sustain it» (Deci & Ryan, 2012, s. 88). Aktiviteten fungerer som en form for belønning i seg selv ved indre motivasjon. Indre motivasjon er et godt utgangspunkt for læring. Når barn og voksne lærer fordi de selv opplever aktiviteten interessant lærer de dypere, mer konseptuelt og husker stoffet lettere, fremfor læring motivert av karakterer eller belønning (Deci & Ryan, 2012, s. 88). Elevens tidlige indre motivasjon stabiliserer seg i løpet av de første årene på grunnskolen. Indre motivasjon er svært viktig for

elevens lesemotivasjon. Elever med indre motivasjon for lesing leser fordi de selv ønsker det, ikke på bakgrunn av ytre krav og forventinger (Wigfield, Perencevich & Guthrie, 2004, s. 49-50). Hensikten med bildebokprosjektet er å styrke elevenes lesemotivasjon. Vi ønsker å stimulere til at elevene skal ønske å lese fordi de opplever lesing engasjerende, og ikke basert på ytre forventinger.

2.4.1 Interesse

Suzanne Hidi og Judith M. Harackiewicz forklarer at *situational interest* er et produkt av miljø- og kontekstavhengige faktorer på tvers av individer. En slik form for interesse er en umiddelbar, emosjonell reaksjon som kan vedvare eller forsvinne (Hidi & Harackiewicz, 2000, s. 152-153). Om *situational interest* blir fulgt av nytelse, glede og læring er det potensial for langsiktig motivasjon. Ifølge Hidi og Harackiewicz vil «*situational interest* actually (...) contribute to the development of long-lasting individual interests» (Hidi & Harackiewicz, 2000, s. 155). *Situational interest* spiller en viktig rolle for elever som ikke har forhåndseksiterende individuelle interesser om et emne, fag eller læringsaktivitet (Hidi, 1990, s. 565). John T. Guthrie forklarer at elever kan føle glede over å lese en spesifikk bok, på en gitt dag og i en kort kontekst opplever de et øyeblikk av *situational interest*, som er et produkt av miljøet rundt (2005, s. 93). Utnyttelse av *situational interest* kan styrke motivasjonen for umotiverte barn. Guthries (2005) studie “From spark to fire: Can situational interest lead to long term reading motivation” viser at *situational interest* har sammenheng med senere lesemotivasjon. Ved å styrke elevenes *situational interest* i undervisningen, vil også elevens generelle lesemotivasjon bli styrket. Videre i oppgaven velger vi å ta utgangspunkt *situational interest* som potensial for å kunne utvikle elevenes lesemotivasjon, gjennom interesse over en spesifikk bok eller undervisningskontekst.

2.4.2 Lesemotivasjon

Ifølge Hennig ankommer barn første klasse med en positiv holdning til litteratur. Barn finner glede i bøkens poetiske språk, rytme og estetiske kvalitet. Bildebokas verden er for barnet en opplevelse mellom lek og virkelighet som Hennig beskriver er «umiddelbart tiltrekkende for barn» (Hennig, 2017, s. 108). «Lesing som blir gjort med lyst, karakteriseres av en intens innlevelse og visualisering og en nysgjerrig refleksjon over både litteraturens natur og leserens egen natur og situasjon» (Hennig, 2017; Wilhelm, 2008, s. 109). Ifølge Roe omhandler lesemotivasjon å glede seg til å lese, noe som må sees i sammenheng med elevens

personlige opplevelser. Gleden over lesingen kan bli så sterk at en ikke klarer å legge bort bøker eller tekster som gir gode leseopplevelse. Å motivere elever til lesing er et av målene til leseopplæringen (Roe, 2014, s. 39). Wigfields deler lesemotivasjon i tre aspekter: leseengasjement, nysgjerrighet for lesing og lesingens sosiale dimensjon. Leseengasjement og nysgjerrighet for lesing gjør at en leseopplevelse er iboende motiverende. Kjentegnet på en slik lesemotivasjon er å «miste oversikten over tid» eller å oppleve nytelse under lesingen. Lesingens sosiale dimensjon omhandler at lesing ofte involverer en felles leseglede tilknyttet en bok (Wigfield et al., 2015, s. 65).

Walgermo (2018) har forsket på motivasjon i forhold til utvikling av leseferdigheter. Elever som er gode lesere, vil forutse suksess ved lesingen og dette smitter over på andre akademiske omgivelser. Disse elevene presterer ofte bedre på faglige oppgaver, enn elever som har en dårlig selvfølelse og forutser fiasko. Walgermo gjennomførte derfor en rekke studier som så på dynamikken mellom tidlig motivasjon og når førsteklasinger begynte å lese. Hun ønsket å undersøke hvordan motivasjon kunne påvirke leseferdighetene til elevene videre. I forskningen deler hun motivasjon opp i interesse og «self-concept». I den første studien så hun på forholdet mellom interesse, «self-concept» og ferdigheter ved starten av skoleåret. Studien viser at de fleste elevene var veldig interesserte i å lære seg å lese ved skolestart. Ferdighetene hadde lite å si for interessen så tidlig i løpet, men den påvirket elevenes «self-concept» (Walgermo, 2018, s. 49). Videre undersøkte hun sammenhengen mellom interesse, «self-concept» og nye ferdigheter. Elevenes interesse, «self-concept» og nye ferdigheter var relativt stabile. Studien fant igjen ut at ferdigheter påvirker «self-concept», men ikke interessen i så tidlig alder. I den siste delen av studien undersøkte Walgermo variablene ved å styrke elevenes «self-concept». Elever som er i høy risiko for å få lesevansker antar ofte at de ikke kommer til å lykkes når det kommer til lesing. Styrkes deres ferdigheter, vil det være med på å øke elevenes «self-concept» (Walgermo, 2018, s. 50-51).

McTigue et al (2019) vurderte norske førsteklasinger i løpet av den første måneden på skolen. Studien forsket på hvorvidt lesemotivasjonen påvirket resultatet ved lesing videre. Hun fant ut at den fremtidige litterære kompetansen er medbestemt av motivasjon og ferdigheter. Tidlig skolerresultat forutsier mer langsiktige prestasjoner. Studien understreker høytlesningens muligheter for å styrke motivasjonen til elevene, noe som var særlig viktig for elever med vansker. Det å bli lest høyt for kan motivere til å videre utforske lesing. Walgermo og McTigues studie gir oss et bilde av lesemotivasjonen til norske førsteklasinger. Elevene i

førsteklasse er generelt motiverte for lesing. Særlig interessen for lesing er viktig for motivasjon, uavhengig av elevens leseferdigheter. Høytlesning har potensial for å styrke elevens motivasjon for lesing. I bildebokprosjektet vil vi forsøke å styrke elevens interesse og lesemotivasjon gjennom høytlesning av utfordrende bildebøker.

3 Litterær analyse

I de litterære analysene ønsker vi å belyse det første forskningsspørsmålet: «På hvilken måte inviterer de utfordrende bildebøkene til refleksjon?» Analysene bygge på resepsjonsteori, og forholdet mellom tekst og leser vil være sentralt (Eco, 1994; Iser, 1981). Analysene omhandler hvordan bildebøkene inviterer til en aktiv leser som bruker egne erfaringer, kunnskap, tanker og meninger. Vi vil se på sentrale elementer ved bildebøkene, herunder handling, paratekst, tema, samspill mellom verbaltekst og bilde, tomme plasser og intertekstuelle referanser. Videre ønsker vi å undersøke hvorvidt elever på førstetrinn vil kunne være modell-lesere for bildebøkene. Analysen legger grunnlaget for andre del av oppgaven, som foregår ute i selve klasserommet.

3.1 Litterær analyse av Johannes Jensen føler seg annerledes

Johannes Jensen føler seg annerledes (2003) er skrevet av Henrik Hovland og illustrert av Torill Kove. Bildeboka handler om krokodillen Johannes Jensen som grubler over hvorfor han føler seg så annerledes. Han føler seg annerledes når han spiser frokost, når han sitter på bussen og når han er på jobben. Johannes Jensen bytter ut sløyfe med slips og gjemmer sin egen hale, men ingenting hjelper, han føler seg fortsatt annerledes. Med halen festet oppetter ryggen snubler Johannes Jensen og slår seg. På legevakten møter han Doktor Fjeld, som er en elefant. Doktor Fjeld er også annerledes, han har blant annet store ører og en stor nese. Doktoren får Johannes Jensen til å tenke over alle de positive sidene ved å ha en hale, og alle de fine tingene ved å være annerledes. Johannes Jensen får mer selvtillit og setter til slutt pris på at han ikke er som alle andre.

3.1.1 Samspillet mellom verbaltekst og bilde

Johannes Jensen føler seg annerledes er en bildebok bestående av 31 oppslag (Hovland & Kove, 2003). Boka kan kategoriseres som en bildebok etter Ommundsens definisjon (Ommundsen, 2018, s. 151). Vi har tidligere gjort rede for kategorisering til Nikolajeva av bildebøker, fra full symmetri mellom bilde og verbaltekst, til kategorien der bildene selv forteller en egen og selvstendig historie (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). De fleste bildebøker vil inneha samspill av ulike karakterer. De vil blant annet ha en viss grad av symmetri mellom verbaltekst og bilde. Ommundsen understreker at det vi ønsker å få rede på er hvilke av de fem kategoriene som dominerer bildeboka (Ommundsen, 2018, s. 157). *Johannes*

Jensen føler seg annerledes er i hovedsak en utvidende bildebok, med innslag av kontrapunktiske trekk.

Et eksempel på utvidende oppslag finner vi allerede i det første oppslaget. Verbalteksten forteller: «Dette er Johannes Jensen» (Hovland & Kove, 2003). Bildet utvider ved å beskrive en krokodille i morgenkåpe og tøfler, som trekker fra gardinene. Vi ser dermed at verbaltekst og bilde er gjensidig avhengig av hverandre. Verbalteksten sier ingenting om Johannes Jensen sitt utseende, men



Dette er Johannes Jensen.

Bilde 1: Oppslag 1 (Hovland & Kove, 2003)

det faktum at Johannes Jensen er en krokodille kommer frem i bildene. Dette elementet forklarer mye av hvorfor Johannes Jensen føler seg annerledes, og bildene utvider derfor verbalteksten.

Et annet oppslag som tyder på at bildeboka er utvidende det niende oppslaget der Johannes Jensen er på jobb. Verbalteksten forteller at Johannes Jensen tenker han er annerledes, fordi han har på seg sløyfe og ikke slips som de andre ansatte (Hovland & Kove, 2003). Bildet viser på sin side de andre ansatte med slips, og Johannes selv med sløyfe. Samtidig får leseren et innblikk i hvordan det er på arbeidsplassen til Johannes Jensen. Leseren kan legge merke til at alle de andre ansatte er mennesker og ligner hverandre. De alle har stritt hår, spiss nese og går formelt kledd. De har også navn som i likhet med Johannes Jensen inneholder et bokstavrim, P. Paulsen og K. Karensen. Bildene sier noe mer enn verbalteksten, og leseren kan lettere forstå hvorfor Johannes Jensen føler seg så annerledes, når alle de andre likner hverandre.

Selv om bildeboka i hovedsak er utvidende, innehar flere av oppslagene også kontrapunktiske elementer. Et eksempel finner vi på oppslag 13. På oppslaget forteller verbalteksten: «Kanskje jeg er adoptert, tenker Johannes Jensen. Han synes ikke han ligner på noen i familien» (Hovland & Kove, 2003). Johannes Jensen føler seg ulik resten av familien, og uten bildet vil

leseren tenke at denne følelsen stemmer med virkeligheten. Ikonoteksten forteller derimot at Johannes Jensen ligner sin egen familie. Familien på bildet er krokodiller i likhet med Johannes Jensen, og de har alle de samme trekkene. Vi kan derfor si at bildene og verbalteksten er gjensidig avhengig av hverandre, men at modalitetene også utfordrer hverandre i et kontrapunktisk forhold.



Bilde 2: Oppslag 13 (Hovland & Kove, 2003)

3.1.2 Paratekst

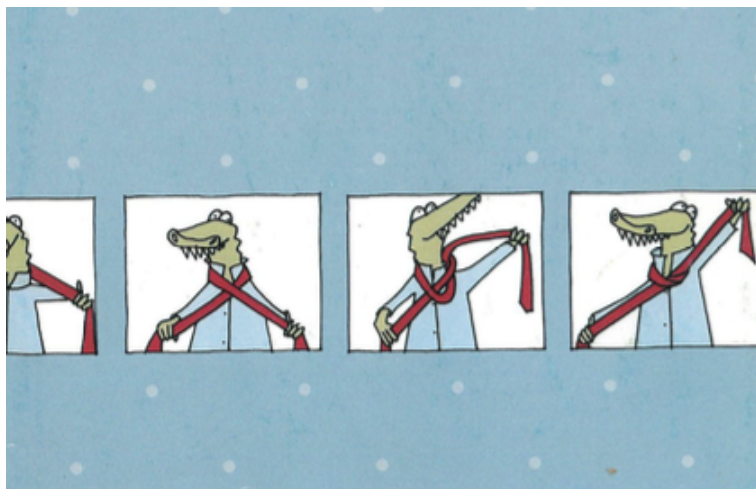
Paratekstene i *Johannes Jensen føler seg annerledes* består av tittel og omslag, innsidepermene, tittelside, bakside og format. Vi har valgt å kommentere tittel og omslag, samt innsideperm og tittelside. Vi mener at disse paratekstene gir tilleggsinformasjon til selve fortellingen, og at de dermed er viktige i analysen.

Tittelen *Johannes Jensen føler seg annerledes* fungerer som en rød tråd gjennom hele fortellingen. Den gir leseren en anelse om hvem hovedpersonen i fortellingen er samtidig som den ikke avslører at Johannes Jensen er en krokodille. Nikolajeva poengterer, at en tradisjonell type tittel kan være et narrativ: «Another traditional type of title may be called narrative, that is, a title that in some way sums up the essence of the story» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 243). Hun understreker at en slik type tittel kan dannes ved bruk av verb. *Johannes Jensen føler seg annerledes* er et slik narrativ.

Omslaget til bildeboka er i fargen grønn, samme farge som Johannes Jensen og krokodiller ellers. Bildet på omslaget er hentet fra et senere oppslag i selve bildeboka og viser Johannes Jensen grublende i sengen. Leseren får allerede her avslørt at Johannes Jensen er en krokodille. Det at han grubler understreker det tittelen forteller, at Johannes Jensen føler seg annerledes. Johannes Jensen har i tillegg en åpen bok liggende på magen. Bokas tittel *Létranger*, betyr den fremmede, noe som kan samsvare med tittelen *Johannes Jensen føler seg annerledes*. Samtidig er det mye som tyder på at Johannes Jensen er ganske så normal. Sengen, nattbordet med gullfiskbollen, pysjen og tøflene indikerer at Johannes Jensen er svært vanlig.

Som poengtert i kapittelet om paratekster kan innsidepermen til bildebøker brukes som mer enn bare dekorasjon. Nikolajeva poengterer at: «A common device is to depict the main character several times on endpapers, performing various actions, most often not mentioned inside the book» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 247). I *Johannes Jensen føler seg annerledes* blir innsidepermene brukt til formidling av tilleggsinformasjon. På fremre innsideperm ser vi

Johannes Jensen hente frem noe som kan ligne et slips. Vi ser han i ulike positurer prøve å knyte tøystykket rundt halsen. På bakre innsideperm fortsetter Johannes Jensen i ulike positurer, og det ender med at han knytter, det vi kunne tro var et slips, om til en stor rød sløyfe. Handlingen han gjør her er i dette tilfellet nevnt i bildeboka,



Bilde 3: Paratekst: fremre innsideperm (Hovland & Kove, 2003)

men ikke avbildet. Dermed utvider innsidepermen fortellingen ved å gi ny informasjon.

Nikolajeva understreker at: «In most picturebooks, front and back endpapers are identical. However, they can be used to emphasize the changes that have taken place within the book» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 249). Johannes Jensen er et godt eksempel på at innsidepermen kan skildre forandringer som oppstår i selve bildeboka. Johannes bytter ut sløyfe med slips i starten av bildeboka. Han ønsker ikke å føle seg så annerledes. Mot slutten av bildeboka innser Johannes at det er fint å være annerledes. Doktor Fjeld understreker blant annet at den

som går med sløyfe ikke er redd for å være annerledes (Hovland & Kove, 2003, s. 29). Johannes Jensen har dermed forandret syn, og sløyfen kan være et bilde på dette.

Nikolajeva påpeker videre:

The title page normally contains the title, the name of the author and illustrator, and, optionally, the name of the publisher (...) It is quite common to have a small picture on the title page and half-title page, which most often is a detail of some picture inside the book, probably with the background cut off (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 250).

Tittelsiden til *Johannes Jensen føler seg annerledes* inneholder forfatter, illustratør og utgiver. I tillegg presenteres et prologbilde som viser Johannes Jensen alene i front, med flere mennesker i bakgrunnen som drikker kaffe og skravler med hverandre. Bildet er ikke identisk med noen av bildene på oppslagene i selve bildeboka, men ligner oppslag ti. På dette oppslaget står Johannes Jensen alene på jobben, mens alle de andre ansatte er samlet ved vannkjøleren (Hovland & Kove, 2003, s. 10). Nikolajeva understreker at bildet på tittelsiden kan foreslå en viss tolkning, «However, the title-page picture may, just as the cover picture, suggest and amplify a certain interpretation» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 250). Bildet på tittelsiden gir ny tilleggsinformasjon til de andre paratekstene. Vi får for første gang se de andre karakterene i bildeboka, og det avsløres at de ikke er krokodiller, men heller alminnelige mennesker. Det at Johannes Jensen er tegnet i større format og adskilt fra de andre kan forsterke følelsen av at han er annerledes.

3.1.3 Tema

Johannes Jensen føler seg annerledes tematiserer det å føle seg annerledes, ensomhet, samt det å være tilfreds med den man er. Gjennom store deler av bildeboka føler Johannes Jensen seg annerledes, men det er først da han møter Doktor Fjeld at han får øynene opp for hvor fint det er å ikke være som alle andre. På oppslag 14 ser vi Johannes Jensen ligge i sengen og gruble over hvorfor han er så annerledes. Verbalteksten forteller: «Om natten ligger han våken. Han grunner på hvorfor han føler seg annerledes. Kanskje det er halen? tenker han. Ingen andre har hale som min» (Hovland & Kove, 2003). På oppslag 31 ser vi også Johannes Jensen liggende i sengen. Verbalteksten forteller: «(...) Fremdeles føler han seg annerledes. Men det er bare fint (...)» (Hovland & Kove, 2003). En aktiv leser kan sammenlikne de to bildene av Johannes Jensen i sengen, og se at mye har forandret seg. Johannes Jensen ligger ikke lenger og grubler, han sover fredelig. Han har lagt bort boka, tøflene hans har blitt grønne og han har festet en stor 17. mai-sløyfe til halen. Bildet indikerer at Johannes Jensen er

blitt tilfreds med å være den han er. Sløyfen kommer igjen frem som et bilde på hvor fint det er å være annerledes.

Johannes Jensen føler seg annerledes tematiserer i tillegg ensomhet. I flere oppslag er Johannes Jensen ofte avbildet alene noe som forteller leseren at han er ensom. Vi får et innblikk i dette allerede på den tidligere nevnte tittelsiden, men også på første oppslag i bildeboka. Ser vi nøye på detaljene i dette bildet, ser vi at blomstene i vinduskarmen til Johannes Jensen er ganske visne, noe som indikerer en trist stemning. På veggen i stuen henger det et bilde av Johannes Jensen på sydenferie. På dette bildet er han også avbildet helt alene.

3.1.4 Ikonotekstens tomme plasser

Under kapitelet om tekstens tomme plasser har vi beskrevet hvordan Iser påpeker at det alltid vil forekomme tomme plasser i tekster (Iser, 1981). Disse tomrommene gir teksten tolkningsmuligheter. Det samme gjelder Eco sin teori om åpne og lukkede tekster (Eco, 1994). De åpne tekstene krever en aktiv leser, som bidrar til tolkningen av teksten og dermed gir teksten mening. Bildeboka *Johannes Jensen føler seg annerledes* inneholder flere tomme plasser. På flere av oppslagene foreligger det tomme plasser i verbalteksten, som bildene fyller. Leses hele oppslaget under ett gir ikonoteksten samlet sett annen og ny informasjon.

I *Johannes Jensen føler seg annerledes* holder verbalteksten tilbake essensiell informasjon. Johannes Jensen er en krokodille i en verden full av mennesker, noe verbalteksten ikke nevner. Denne tomme plassen blir fylt av bildene. Det å aktivt lese bildene og verbalteksten samlet gjør at leseren lettere kan forstå hvorfor Johannes Jensen føler seg annerledes. Et annet eksempel der verbalteksten holder tilbake informasjon er ved introduksjonen og beskrivelsen av Doktor Fjeld. Doktor Fjeld er en elefant, noe som gjør at også han skiller seg ut blant alle de andre karakterene. Verbalteksten unnlater å fortelle oss hva Doktor Fjeld er, men bildene fyller de tomme plassene. Et eksempel finner vi på oppslag 27. På oppslaget snakker Doktor Fjeld om at han har store ører, og hvor praktisk det kan være: «Store ører kan være ganske praktiske, forklarer Doktor Fjeld. For eksempel når du ser en skummel film, kan du holde for øynene med dem» (Hovland & Kove, 2003). Verbalteksten unnlater å fortelle oss hvordan Doktor Fjeld kan bruke sine egne ører til å holde for øynene med. Bildene fyller tomrommet, og viser Doktor Fjeld dekke for sine egne øyne med elefantørene.

På oppslag syv finner vi et annet eksempel der bildene fyller verbaltekstens tomme plasser. Verbalteksten indikerer at Johannes Jensen føler seg annerledes, fordi de andre passasjerene på bussen ser på ham: «Han føler seg annerledes når han tar bussen til jobben. Johannes

Jensen føler at de andre passasjerene ser på han» (Hovland & Kove, 2003). Leser vi bildet ser vi at alle på bussen konsekvent ser en annen vei, leser bøker og aviser, sover eller snakker med andre passasjer. Verbalteksten skildrer bare følelsene til Johannes Jensen, mens bildet fyller tomrommene i verbalteksten, og ikonoteksten forteller noe annet.



Bilde 4: Oppslag 7 (Hovland & Kove, 2003)

Dette oppslaget fører i tillegg til at vi som lesere sitter igjen med en del spørsmål. Hvorfor føler Johannes at alle ser på han, når de åpenbart ikke gjør det? Ikonoteksten åpner her for en del tomme plasser. Her kreves en aktiv lesere som bruker sine forkunnskaper, tanker og følelser til å fylle tomrommene (Iser, 1981, s. 103-112). Et tolkningsforslag kan være at negative følelser kan bli svært dominerende. Hvis en føler seg annerledes og ensom i gitte situasjoner, kan denne følelsen fort bli overført til andre situasjoner.

3.1.5 Intertekstuelle referanser

Som gjort rede for i kapitlet om intertekstualitet understreker Kristeva at enhver tekst inneholder intertekstuelle referanser (Kristeva, 1980, s. 69). Bildebokas verbaltekst inneholder en del vanskelige ord som adoptert, ligningskontor og saksbehandler. Ordene forklares ikke i verbalteksten, og uten forklaring kan oppslagene bli vanskelige å forstå. Jobben til Johannes Jensen er neppe tilfeldig, og vi voksne leser denne referansen som et humoristisk og ironisk grep. Johannes Jensen føler seg annerledes, men jobben og navnet kan ses på som helt alminnelig. I tillegg er jobben som saksbehandler noe førsteklasinger ikke har mye forkunnskaper om. Dette vil derfor være en referanse som kan være vanskelig for barn å forstå.

Boka *Létranger* (Camus, 1942) er en intertekstuell referanse som vi med stor sikkerhet kan si at norske elever på førstetrinn ikke gjenkjenner. Samtidig mener vi at dette ikke vil ha en spesiell innvirkning på leseopplevelsen av bildeboka. Det å gjenkjenne referanser i tekst kan gi en følelse av å være medskaper til teksten, noe som videre kan føre til leseglede. Samtidig kan barneleseren tolke referansene på en egen måte. Så lenge mangel på forståelse av referansen ikke oppleves som forstyrrende vil det ikke påvirke leseprosessen. Ommundsen understreker at litteratur som henvender seg til både voksenlesere og barnelesere ikke må gå på bekostning av den andre (Ommundsen, 2010, s. 66). Selv uten kunnskap om hvordan voksne pynter seg og hva de jobber med, vil elevene kunne få fullt utbytte av bildeboka. Vi mener derfor at bildeboka tilbyr barneleseren modell-leseposisjoner de kan gå inn i (jf. Ommundsen, 2010, s. 67). På bakgrunn av de intertekstuelle referansene, de tomme plassene og de utvidende oppslagene konkluderer vi med at denne bildeboka kan kategoriseres som utfordrende etter Ommundsens definisjon (Ommundsen, 2022, s. 99).

3.2 Litterær analyse av *Gorm er en snill orm*

Gorm er en snill orm (2013) er skrevet og illustrert av Camilla Kuhn. Bildeboka handler om den helt vanlige ormen Gorm, som jobber på apotek. Gorm gjør alt han kan for å unngå å spise mus. Han kjøper boksmat på butikken, men boksmat er dyrt og Gorm går ofte uten mat en hel uke. På apoteket kommer det inn feite, fine mus som trenger hjelp. En dag skjer det noe litt rart. En mus kommer inn på apoteket. Gorm er fryktelig sulten og kniper igjen øynene. Da blir plutselig musa borte, og alt går plutselig mye bedre. Det har blitt så veldig lett å være snill, og han er ikke lenger så fryktelig sulten. Samtidig forsvinner flere og flere mus på underlig vis rundt ham. Ommundsen har analysert bildeboka tidligere (2018, 2022), og vår analyse tar utgangspunkt i hennes tidligere analyser.

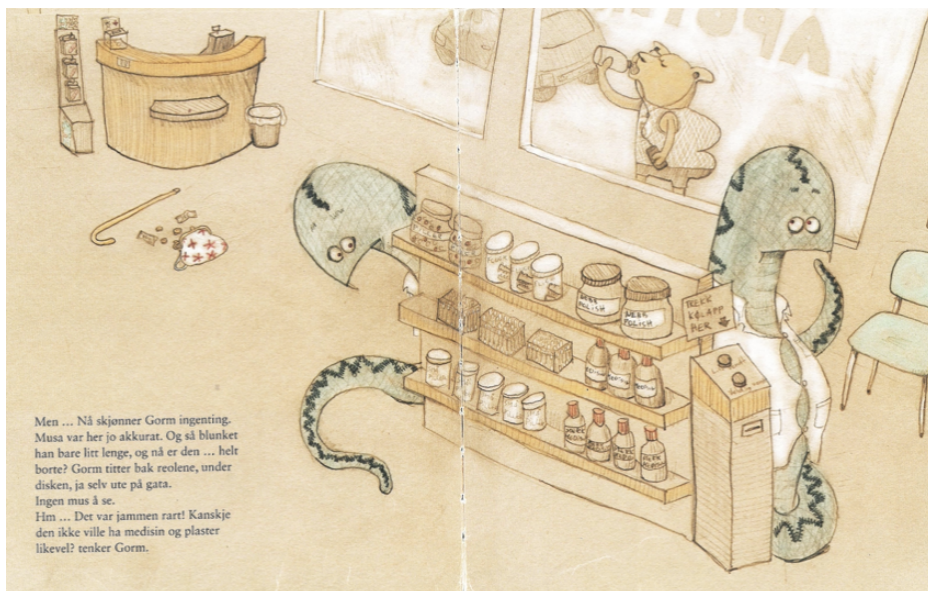
3.2.1 Samspillet mellom verbaltekst og bilde

Gorm er en snill orm (2013) er en bildebok bestående av 16 oppslag. Bildeboka kan kategoriseres som en bildebok etter Ommundsens definisjon (Ommundsen, 2018, s. 151). Bildeboka er i hovedsak kontrapunktisk. Oppslag seks til ti, 15 og 16 kan kategoriseres som kontrapunktiske, de andre oppslagene er i størst grad utvidende.

Bildeboka har flere utvidende oppslag, et eksempel er oppslag fire. Oppslaget viser Gorm på besøk hjemme hos sine foreldre. Verbalteksten forteller oss, at foreldrene ikke er like snille

som Gorm: «De er mer av den gamle sorten. Du vet, den som biter i bein og sprøyter gift og den slags. Men de er snille mot Gorm» (Kuhn, 2013). Bildene viser Gorm og foreldrene hans i sofaen, mens de blar i gamle album. Bildene underbygger det verbalteksten forteller, men de er også med på å utvide vår forståelse. Bildet viser hvordan huset til musespisende ormer ser ut. Det henger en død mus på veggen og en annen død mus er brukt som gulvteppe. Det ligger skjelettresten på bakken og albumet er fylt av ormer som spiser mus. Bildene er med på å forsterke Gorms poeng om at det å spise mus, selv om du er en orm, ikke er særlig snilt.

De mange kontrapunktiske oppslagene i bildeboka viser Gorm i ulike miljøer, men med det samme handlingsforløpet. Verbalteksten insisterer på at Gorm er en snill orm og at han bare trenger å knipe igjen øynene om han blir sulten, redd eller søvnig. Bildene viser på sin side at musene forsvinner på mystisk vis, og magen til Gorm blir større. Et eksempel på et slikt oppslag finner vi på oppslag fem og seks. Gorm er på jobb på apoteket og er fryktelig sulten. En fin og feit mus med voldsomme plager kommer inn døren. Gorm kjenner at magen skriker og at det begynner å dryppe fra tennene, han kniper øyene igjen, og plutselig er musa helt borte: «(...) Hm ... det var jammen rart! Kanskje den ikke ville ha medisin og plaster likevel? tenker Gorm» (Kuhn, 2013). Bildene viser at Gorm har blitt så tjukk at apotekfrakken ikke lenger passer. Musa har i tillegg glemt igjen både stakk og pengepung på bakken. Verbalteksten og bildene står i et kontrapunktisk forhold til hverandre.



Bilde 5: Oppslag 6 (Kuhn, 2013)

På oppslag ni finner vi et annet eksempel på kontrapunktisk oppslag. Gorm er på kunstmuseum for å glemme bort sulten, og verbalteksten forteller:

(...) Han går på kunstmuseum, for eksempel. Det er mye fint å se. Men oj da! Noen av bildene har veldig mye nakne rumper. Det er ikke snilt å se på nakne rumper. Så Gorm lukker øynene litt, han. Sånn! Det var snilt! Og ikke er han sulten lenger heller! (Kuhn, 2013).

Bildet viser Gorm som lukker øynene foran maleriet med rumpene, samtidig som han står omringet av mus som fotograferer bildet. Videre ser vi Gorm forlate kunstmuseet med en mage som har vokst seg stor og tjukk. Det ligger et kamera på bakken bak Gorm og det er tydelig at Gorm har spist en av musene i mengden.

3.2.2 Paratekst

Tittelen *Gorm er en snill orm* fungerer også i denne bildeboka som en rød tråd. Tittelen gir leseren et hint om hva fortellingen egentlig handler om der ordene «Gorm» og «orm» er i store tydelige bokstaver. Disse ordene er mer i fokus, enn påstanden om at Gorm faktisk er snill. Orm er i tillegg en del av ordet Gorm, noe som viser til at det å være en huggorm er en stor del av personligheten til Gorm. Nikolajeva understreker at: «In picturebooks, titles may both clarify and contradict the double narrative» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 243). Tittelen i *Gorm er en snill orm* kan sies å gjøre begge deler. Bildet på omslaget er hentet fra et av de siste oppslagene i boka. Bildet viser Gorm som en snill orm, mens han fester plaster på en mus. Bildet underbygger påstanden om at Gorm er snill, men motsier resten av fortellingen.

Innsidepermen til *Gorm er en snill orm* har et rutete mønster. Dette mønsteret tilsvarer mønsteret til bordet på baksiden, kjøkkenbordet til naboen i 9. etasje og veggen på Gorm sitt eget kjøkken. Mønsteret kan være et frampek til hva bildeboka kommer til å handle om, nemlig mat (Ommundsen, 2018, s. 167). På tittelsiden finner vi tittelen, forfatter og utgiver. I tillegg presenteres et litt annet bilde av Gorm. På bildet har Gorm kveilet seg rundt en mus noe som kan tolkes som en klem, men kjenner leseren til ormer ute i naturen er en slik kveil ofte ment for å drepe et bytte. Tittelsiden gir dermed tilleggsinformasjon til resten av fortellingen.

Nikolajeva påpeker at baksiden av en bildebok kan gi ledetråder til leseren,

However, there are seldom any essential details on the back cover that complement or contradict the story. (...) A number of contemporary picturebook authors deliberately

challenge this convention by letting a decisive clue of the story appear on the back cover (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 253).

På baksiden av *Gorm er en snill orm* fortsetter forfatteren å underbygge påstanden om at Gorm er fryktelig snill. Samtidig er det noe i siste setning som peker på at dette kanskje ikke stemmer: «Og snille huggormer driver ikke med dreping av mus og den slags. Ne-hei, det gjør de IKKE...». Bildet på baksiden viser en boks med boksmat for snille ormer. På boksen er det avbildet en orm og verbalteksten sier: «nå med smak av ekte mus». Leseren får derfor nyttig informasjon, selv snille ormer har veldig lyst på mus.

3.2.3 Tema

Bildeboka *Gorm er en snill orm* tematiserer hva det egentlig vil si å være snill. På første oppslag forteller verbalteksten leseren at Gorm ikke er som andre hoggormer, «Dette er Gorm. Han er en hoggorm. Fysj, tenker du kanskje nå. Hoggormer biter i bein, og sprøyter gift og dreper mus. Jo da, hoggormer gjør jo det. Men ikke Gorm. Gorm er snill». Leseren får et inntrykk av at det å være snill er veldig viktig, noe det jo er. Men hva er egentlig å være snill? Og kan ormer være snille? For Gorm er det å være snill å unngå å spise mus, noe som ligger i hans natur. Foreldrene til Gorm har en helt annen forståelse av hva snill er. Verbalteksten på oppslag fire forteller at foreldrene til Gorm biter i bein og sprøyter gift, men at de er snille mot Gorm. De mener at det å unngå å spise mus bare er tulle: «Da rister foreldrene oppgitt på hodet. Når skal han ta til vettet? Drive å betale for dyr boksmat når man kan spise drept mus helt gratis?» (Kuhn, 2013). Bildeboka viser at det å være snill ikke nødvendigvis betyr det samme for alle.

I bildeboka lukker Gorm øynene hver gang han er sulten og ser en saftig feit mus, og plutselig går alt mye bedre. I dagligtalen bruker vi det å lukke øynene og snu seg bort, som en metafor på å unngå å aktivt løse opp i utfordringer og problemer. Vi mener at bildeboka tematiserer fornektelse. Gorm unngår problemene sine ved å late som ingenting og bare lukke øynene. På oppslag tolv ligger Gorm våken gjennom natten, fordi han føler på seg at han har gjort noe galt: «Det føles på en måte som om han har ... gjort noe ... SLEMT!» (Kuhn, 2013). Gorm kommer opp med flere forslag på hva han kan ha gjort, men ingen er i nærheten av like ille som sannheten. Leseren blir lurt til å tro at Gorm denne gangen vil få øynene opp for hva han selv har gjort, men nei, Gorm fortsetter fornektelsen. Dette temaet kan overføres til det virkelige liv, og leseren kan tenke over hvordan han/hun selv løser utfordringer i hverdagen.

3.2.4 Ikonotekstens tomme plasser

Gorm er en snill orm inneholder, i likhet med *Johannes Jensen føler seg annerledes*, flere tomme plasser. Verbalteksten presenterer en del tomme plasser, som bildene er med på å fylle. I tillegg innehar ikonoteksten en del tomrom som leseren selv må prøve å tolke, ved å være en aktiv leser.

I bildeboka leser vi gjentatte ganger at Gorm ikke kan forstå hvorfor musene plutselig forsvinner, og hvorfor han plutselig føler seg så mett. I disse oppslagene fyller bildene inn de tomme plassene ved å vise at magen til

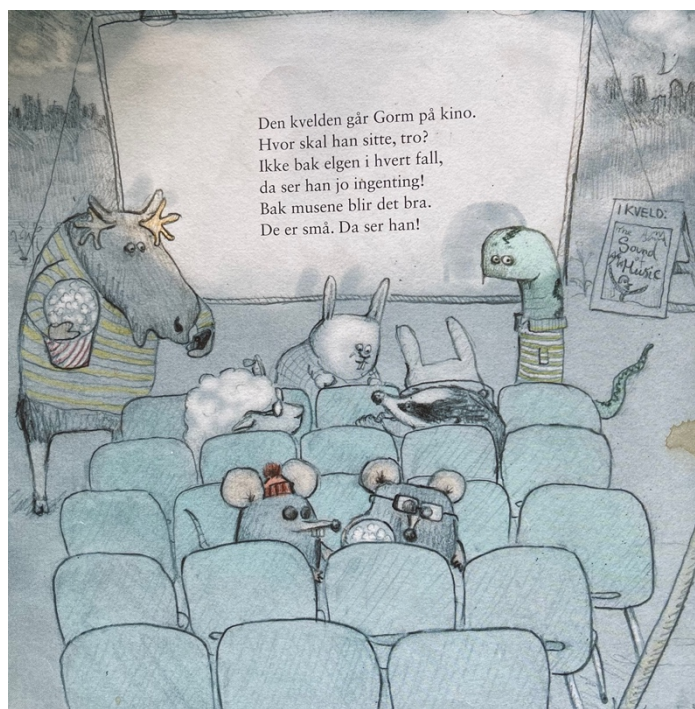


Bilde 6: Oppslag 10 (Kuhn, 2013)

Gorm har vokst seg stor. Bildene gir også annen tilleggsinformasjon som får oss til å undre oss over Gorms intensjon. Et eksempel finner vi på oppslag ti. Gorm sitter på biblioteket og leser en bok. De andre dyrene grynter og klapper med tennene, så Gorm flytter seg til den kroken der det sitter en stille mus. Verbalteksten forteller: «Men Gorm klager ikke. For Gorm er jo snill! Han går bare til den kroken der det sitter en mus» (Kuhn, 2013). Verbalteksten understreker hvor snill Gorm er, han har ingen onde hensikter. Studerer vi bildet ser vi derimot at Gorm har satt seg i kokebokavdelingen på biblioteket, noe som kan virke litt underlig. I tillegg ser vi at Gorm faktisk ikke leser bok i likhet med de andre dyrene. Han holder derimot en sudokubok opp ned, noe som tyder på at hans fokus er på noe helt annet enn lesing. Bildene er dermed med på å fylle ut verbaltekstens tomrom, og Gorm sin egentlige intensjon blir avslørt.

Et annet eksempel på at tomrommene i verbalteksten fylles igjen av bildene finner vi på oppslag åtte. Gorm er på kino, og han undrer over hvor han skal sitte. Verbalteksten forteller: «Hvor skal han sitte, tro? Ikke bak elgen i hvert fall, da ser han jo ingenting! Bak musene blir det bra» (Kuhn, 2013). Hvis leseren

nøyer seg med å bare lese verbalteksten virker denne argumentasjonen veldig fornuftig, men studerer vi bildet nøye legger vi merke til at elgen ikke har satt seg og at musene i tillegg sitter på nest bakerste rad. Det er mange ledige plasser i front, men Gorm velger plassen lengst bak og vil dermed kanskje uansett ende bak elgen. Videre påstår Gorm at filmen er så skummel at han må lukke øynene: «Det er faktisk en ganske skummel film, så han må lukke øynene ganske mye. Og musene, de ble visst så redde at de ble



Bilde 7: Oppslag 8 (Kuhn, 2013)

borte midt under filmen». Studerer vi bildet igjen, ser vi at filmen som vises har tittelen *Sound of Music* (Wise, 1965). Denne musikalen er kjent for sang, musikk og latter, og ikke skremmende elementer. Det er tydelig at Gorm sine intensjoner ikke er helt gode. Samspillet mellom verbaltekst og bilde gir leseren ny forståelse av teksten. Gorm er ikke en snill orm slik verbalteksten prøver å overbevise oss om. Han er heller en orm som veldig gjerne ønsker å fremstå som snill, men som dreper og spiser mus.

Ikonoteksten innehar i tillegg en del tomme plasser. Hverken bildene eller verbalteksten viser at noen mus blir spist. Disse tomme plassene må leseren selv fylle med egne erfaringer og kunnskap. Ikonoteksten forteller leseren heller ikke hvorfor Gorm ønsker å være så snill. Han har et større behov for dette enn andre huggormer, som moren og faren. På første oppslag får vi også et innblikk i hva de andre dyrene i fortellingen spiser. Vi ser blant annet en krokodille som spiser restene av en fugl og en fisk som spiser pølse. Leserens kan under seg over hvorfor Gorm har bestemt seg for at det å spise mus er slemt, når andre i fortellingen også spiser dyr.

3.2.5 Intertekstuelle referanser

Gorm er en snill orm innehar flere intertekstuelle referansen. Et eksempel finner vi i den tidligere nevnte filmen *Sound of Music* (Wise, 1965) som Gorm ser på kino. En leser som har et forhold til denne filmen, vil med det samme kunne avsløre Gorm. Siden den intertekstuelle referansen krever kunnskap om en tidligere tekst vil det være flere elever som ikke tar denne referansen. Et annet eksempel på en intertekstuelle referanse finner vi på bibliotekoppslaget. Selv om Gorm selv ikke leser gjør flere av de andre dyrene det, eksempelvis krokodillen. Han klapper med tennene, mens han leser grøsserromanen *Doktor Jekyll og Mr. Hyde* (Stevenson, 1886). Romanen handler om Doktor Jekyll en anerkjent lege, som eksperimenterer med de gode og dårlige karaktertrekkene i egen personlighet. De onde instinktene hans overføres til en skikkelse han kaller Mr. Hyde. På dagligtalen kan Doktor Jekyll og Mr. Hyde brukes som betegnelse på en spaltet personlighet (Sørbø, 2020). Denne referansen er tydelig knyttet til Gorm som kan sies å ha en Mr. Hyde gjemt i seg selv. Å avsløre Gorm ved bruk av disse intertekstuelle referansene kan virke spennende og utfordrende for leseren. Samtidig mener vi at disse referansen ikke er avgjørende for å avsløre Gorm. Som vist tidligere er det mange flere hint å ta av.

Vi mener at lesegledden rundt bildeboka hovedsakelig knytter seg til de kontrapunktiske elementene bildeboka innehar. Det å være aktiv leser og avsløre Gorm er hovedpoenget. Elever som ikke tar de intertekstuelle referansene, vil fortsatt kunne nyte godt av bildeboka, fordi referansene ikke går på bekostning av barneleseren. Bildeboka tilbyr derfor barneleseren en modell-leserposisjon de kan gå inn i (jf. Ommundsen, 2010, s. 67). På bakgrunn av de intertekstuelle referansene, de tomme plassene og de kontrapunktiske og utvidende oppslagene mener vi at også denne bildeboka kan kategoriseres som utfordrende etter Ommundsens definisjon (Ommundsen, 2022, s. 99).

3.3 Litterær analyse av *Ulf er uvel*

Ulf er uvel (2020) er skrevet av Rebecca Wexelsen og illustrert av Camilla Kuhn. Bildeboka handler om hunden Ulf som våkner en dag og føler seg uvel. Han forstår ikke hva det kan være og spør både tanten, gardistene foran slottet og en gammel venn. Ingen klarer å se hva som feiler Ulf. Ulf drar til legen, og det viser seg at Ulf har god grunn til å føle seg så uvel. Ulf er nemlig død. Det er særlig trist å være død når ingen merker det, tenker Ulf. Han begynner derfor å planlegge sin egen begravelse, noe som ender mye hyggeligere enn

forventet. Alle møter opp i begravelsen, selv legen tar turen innom med gode nyheter. Stetoskopet hans er ødelagt, og Ulf er ikke lenger død.

3.3.1 Samspillet mellom verbaltekst og bilde

Ulf er uvel er en bildebok bestående av 16 oppslag (Wexelsen & Kuhn, 2020). Bildeboka kan kategoriseres som en bildebok etter Ommundsens definisjon (Ommundsen, 2018, s. 151). Bildeboka er i hovedsak utvidende, men noen oppslag har kontrapunktiske elementer i seg.

På oppslag tre finner vi et eksempel på et utvidende oppslag. Verbalteksten forteller, «Det er en nydelig dag. Solen skinner, og fuglene kvitrer. Men Ulf er urolig» (Wexelsen & Kuhn, 2020). Bildet bekrefter verbalteksten. Vi ser Ulf gå ut av døren sin hjemme og vi får et innblikk i hvordan alle de andre karakterene har det. De smiler, ler, leker og synger. Ulf er på sin side tegnet i blasse farger og med et trist uttrykk i fjeset. Han har en stor mørk skygge under seg. De andre karakterene er tegnet i sterke kontrastfarger noe som er med på å utvide det verbalteksten forteller.

Verbalteksten på oppslag syv forteller at Ulf trolig er død. «Doktoren lytter og lytter. Jeg tror faktisk du er død, sier han til slutt. Er jeg død? spør Ulf overrasket. Ja, dessverre, sier doktoren. Jeg er redd for det» (Wexelsen & Kuhn, 2020). Oppslaget er et eksempel på et utvidende oppslag.



Bilde 8: Oppslag 7 (Wexelsen & Kuhn, 2020)

Verbalteksten forteller at Ulf er død, mens bildene avslører viktig informasjon. Den visuelle fortellingen viser leseren at doktoren rett og slett er inkompetent. Stetoskopet som doktoren bruker er ødelagt, og delene henger ikke sammen. Doktoren løfter Ulf opp ned, og det ser ut som han prøver å riste liv i han. Studerer vi bildet nøye finner vi også kroppsleder i søppelkassen til doktoren. Alle disse elementene får leseren til å tvile på legens kompetanse, og hvorvidt hans dødsdom kan være sann.

Det femte oppslaget i bildeboka er utvidende, men det har også kontrapunktiske element ved seg. Verbalteksten forteller at Ulf møter på gardistene utenfor slottet. De spør om han vil holde dem med selskap, men Ulf takker nei. Bildene viser igjen kontrasten mellom Ulf og de andre karakterene i

fortellingen, men i dette oppslaget er også verbalteksten og bildet motstridende. «Foran slottet står kongens garde. De har store hatter med dusker og ligner hverandre på en prikk» (Wexelsen & Kuhn, 2020). Studerer leseren bildet, er det tydelig at det heller kan sies

å være en ymse gjeng. Alle karakterene er ulike dyr, i ulike farger og med ulik kroppsfasong. Bildene gjør derfor at leseren stiller seg kritisk til det verbalteksten sier.



Bilde 9: Oppslag 5 (Wexelsen & Kuhn, 2020)

3.3.2 Paratekst

Tittelen på bildeboka *Ulf er uvel* gir leseren en god indikasjon på hva bildeboka vil komme til å handle om. Tittelen innehar også et bokstavrim med bruk av bokstaven U. Gjennom bildeboka møter vi bokstaven både ved å lese etiketten på medisinerne til Ulf, «AuAuAuuu», og det faktum at Ulf bor i blokk U. Bokstaven U kan i disse tilfellene være et hint om negativitet, og at dette preger Ulf i stor grad. På omslaget er Ulf plassert i midten av bildet. Han har triste øyne og hånden foran munnen, noe som kan være et tegn på usikkerhet. Han er tegnet i blasse jordfarger som brun og grå. Han er i tillegg omringet av andre karakterer i sterke kontrastfarger som smiler og ler. Omslaget er i utgangspunktet rosa, men bak Ulf er alt grått.

I likhet med *Johannes Jensen føler seg annerledes* forandrer også innsidepermen til *Ulf er uvel* seg. Innsidepermen er preget av to kontrastfarger. Innsidepermen i starten av bildeboka er i en kald farge, en blå/grå tone. Innsidepermen ved slutten av fortellingen er rosa, og dermed en varmere farge. Vi finner også igjen den rosa fargen på forsiden av bildeboka og på

det siste oppslaget i boka. Veggene i leiligheten til Ulf har blitt rosa med mørkerosa blomster. Dette kan tyde på en mer positiv innstilling. På tittelsiden finner vi tittel, forfatter, illustratør og utgiver. Siden presenterer prologbilde av Ulf der han ligger på bakken med blomster over hodet. Bildet kan tolkes dithen at han ligger og føler seg uvel på toppen av en grav, noe som kan fungerer som et frampek til hva som vil skje videre i fortellingen.

Baksiden av *Ulf er uvel* er i en sterk gul farge, som fungerer som en tydelig kontrast til den døde planten, blyanten og hammeren. Disse gjenstandene er et frampek til hva som kommer senere i bildeboka, om en leser baksiden før en begynner å lese selve historien. Verbalteksten på baksiden avslører ikke stort, men indikerer at Ulf ikke bare er uvel, men også kanskje litt ensom: «En bok for alle som noen gang har følt seg litt ensom» (Wexelsen & Kuhn, 2020).

3.3.3 Tema

Bildeboka *Ulf er uvel* tematiserer død, ensomhet og depresjon. Leseren følger Ulf gjennom noen absurde dager, der han selv tror at han er død. Død kan være et utfordrende tema å lese om, samtidig er ikke døden tabu i bildebøker for barn (Traavik, 2012, s. 77). *Ulf er uvel* innehar også humoristiske grep som gjør det lettere å lese om temaet. Et eksempel finner vi på oppslag ni, hvor Ulf finner ut at det bare er en ting for han å gjøre nå som han er død. Han må nemlig snekre en kiste. På oppslag tolv får vi et gjensyn med kista, som nå har blitt oppgradert. Det ligger både pute, teppe og kosedyr i kista, i tillegg har Ulf fått satt inn en praktisk stikkontakt i en av sideveggene. Disse hverdagsselementer gjør at tema som død og begravelse blir mindre alvorlig. Under oppslaget hvor doktoren trekker tilbake dødsbeskjeden brukes humor som virkemiddel også her: «Men vi er jo midt i begravelsen, sier Ulf. Det var leit, sier doktoren» (Wexelsen & Kuhn, 2020). Det å avlyse festen virker som en større byrde for Ulf enn det å faktisk være død. Noe som viser til et annet tema bildeboka tematiserer, nemlig ensomhet.

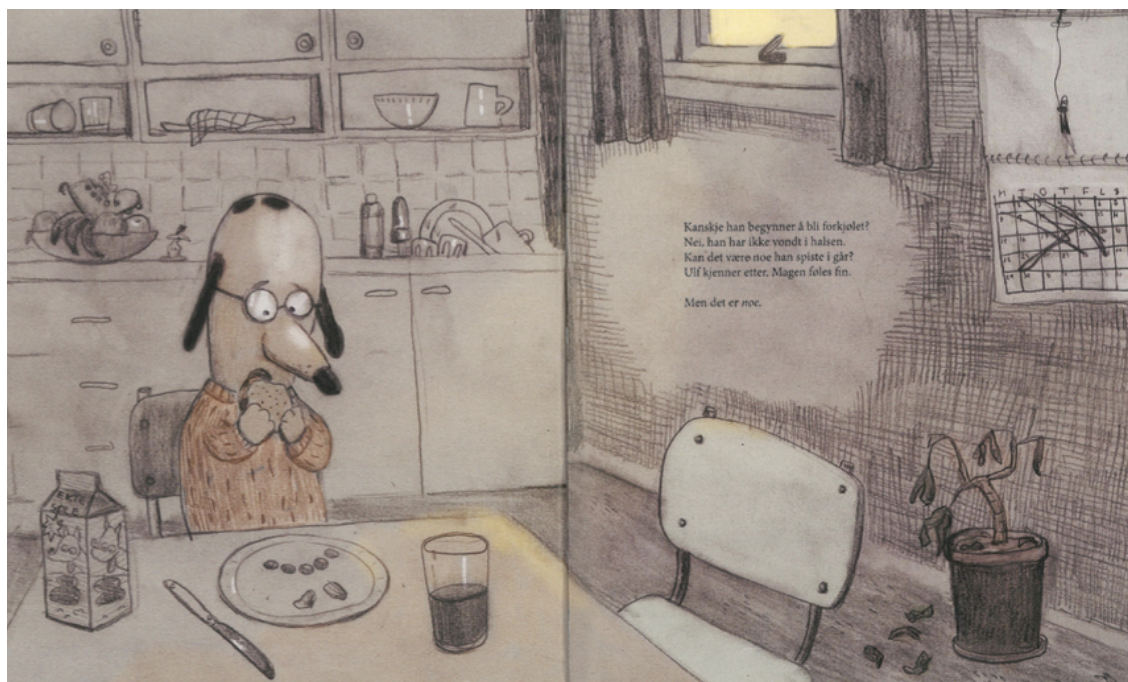
Det å være uvel handler ikke alltid om det fysiske, noe som kommer tydelig frem i *Ulf er uvel*. Selv om Ulf på de fleste oppslagene er sammen med andre karakterer, får vi et inntrykk av at Ulf er ensom, og at dette ha sammenheng med hvorfor han er så uvel. Stemningen i bildeboka blir satt allerede ved første oppslag der Ulf pusser tennene på badet. Bildet viser baderomskapene til Ulf fullstappet av piller og plastre, og verbalteksten forteller: «Ulf står på badet og føler seg uvel. Han ser seg selv i speilet. Ansiktet hans ser akkurat ut som det gjorde i går. Likevel er det noe som ikke stemmer» (Wexelsen & Kuhn, 2020). I møtet med de andre

karakterene får Ulf beskjed om at han ser ut som han pleier, kanskje litt blekere, men ikke noe mer enn det. Ulf får aldri bruk for plastre eller piller, og han får heller ingen medisin hos legen. Ulf er ikke uvel fordi han er fysisk skadet, men fordi han har det vanskelig psykisk. Bildebokas siste oppslag tydeliggjør dette. Ulf hadde en fin begravelsesfest med gode venner, og han føler seg plutselig ikke uvel lenger.

3.3.4 Ikonotekstens tomme plasser

Ulf er uvel inneholder, i likhet med de to andre bildebøkene, flere tomme plasser. Vi finner flere tomrom i verbalteksten som bildene er med å fylle. Et eksempel handler om hvordan uvel Ulf er. Det står ikke eksplisitt i verbalteksten at Ulf er deprimert, men bildene kan gi oss et inntrykk av at Ulf sine vansker er knyttet til det psykiske. Vi ser dette spesielt når Ulf beveger seg ut i verden med de andre karakterene, der er det fuglesang, solskinn, latter, ballonger, polkagriser og såpebobler. Ulf er også ofte tegnet med en stor mørk skygge. Dette gjelder spesielt når han sammenlikner seg med andre karakterer i fortellingen.

På oppslag to finner vi et annet eksempel på at bildene fyller verbaltekstens tomme plasser, når det kommer til Ulf sin ugne følelse. Verbalteksten forteller: «Kanskje han begynner å bli forkjølet? Nei, han har ikke vondt i halsen. Kan det være noe han spiste i går? Ulf kjenner etter. Magen føles fin. Men det er *noe*» (Wexelsen & Kuhn, 2020). Ved å kun lese verbalteksten får leseren inntrykk av at det er noe fysisk som feiler Ulf, men studerer vi bildene er det tydelig at det ikke er forkjølelse som gjør Ulf uvel. Ulf drikker søle, blomstene ved vinduet er visne og på kjøkkenet er det rot i serviset, gammel mat og en sko i fruktkurven. Kalenderen på veggen er også klusset over, noe som kan tyde på at fremtiden på et vis er avlyst. Dette blir understreket i de neste oppslagene der Ulf avlyser alle forespørsler om å legge nye planer. Oppslaget på siste side viser derimot at det går bedre med Ulf. Leses ikonoteksten samlet får vi et inntrykk av at Ulf ikke lenger er uvel. Leiligheten er fargerik, Ulf smiler og viktigst av alt, han har lagt nye planer for dagen etter.



Bilde 10: Oppslag 2 (Wexelsen & Kuhn, 2020)

Selv om flere av bildebokas tomme plasser fylles ved hjelp av bildene, er det flere tomrom som leseren selv må tolke. I bildeboka møter Ulf på flere karakterer: tanten, kongens garde og en gammel venn. Alle karakterene prøver å inkludere Ulf i aktivitetene de driver med, men Ulf takker nei, fordi han føler seg så uvel. Ulf virker derfor svært ensom, selv om det er han selv som aviser forespørslene fra de andre. På oppslag fire spør tanten om Ulf vil være med å bade, «Vil du være med på stranden? Helst ikke, sier Ulf. Jeg er ikke helt i form» (Wexelsen & Kuhn, 2020). På oppslag åtte trasker Ulf rundt på stranda alene. Han har fått dødsbeskjeden, og angrer fælt på at han ikke ble med tanten tidligere på dagen. Verbalteksten forteller: «Han elsker jo å svømme. Det husker han nå» (Wexelsen & Kuhn, 2020). Som leser kan vi undre oss over hvorfor Ulf virker så ensom, og hvorfor det er dødsbeskjed som gjør at han til slutt tar kontakt med vennene sine. Et tolkningsforslag er at dødsbeskjeden var det Ulf trengte for å klare å sette pris på alle de gode vennene han hadde i utgangspunktet. Det viser seg jo at Ulf egentlig ikke er særlig ensom.

3.3.5 Intertekstuelle referanser

En intertekstuell referanse i bildeboka *Ulf er uvel*, omhandler Ulfs psykiske utfordringer. Det å lese visne blomster, klussete kalender og rot som et bilde på psykiske problemer krever forkunnskaper ikke alle lesere innehar. Samtidig bruker bildeboka også andre elementer for å vise at Ulf har det vanskelig. På andre oppslag ser vi Ulf sitte ved spisebordet, og på asjetten har Ulf formet hundematen til et trist smilefjes. Barneleseren vil derfor kunne forstå at Ulf

har det vanskelig. Som leser kan man tenke tilbake på en gang man selv har opplevd noe tungt psykisk eller bare har vært litt ensom eller pjusk, og samtidig kjenne seg igjen i karakteren. Vi mener at de intertekstuelle referansene ikke går på bekostning av barneleseren. Bildeboka *Ulf er uvel* tilbyr, i likhet med de andre bildebøkene, barneleseren modell-leserposisjon som de kan gå inn i (jf. Ommundsen, 2010, s. 67). Bildeboka kan kategoriseres som utfordrende etter Ommundsens definisjon, på bakgrunn av de utvidende og kontrapunktiske oppslagene, tomrommene i ikonoteksten, og de intertekstuelle referansene (Ommundsen, 2022, s. 99).

4 Metode

Formålet med bildebokprosjektet er å undersøke problemstillingen: *På hvilken måte kan høytlesning av utfordrerne bildebøker som Johannes Jensen føler seg annerledes, Gorm er en snill orm og Ulf er uvel være med på styrke førsteklasingers lesemotivasjon?* Prosjektet er en kvalitativ undersøkelse innen norskdidaktisk forskning. I dette kapitlet vil vi redegjøre for de metodiske tilnærmingene, valgene og hensyn som er tatt på bakgrunn av prosjektets problemstilling. Først vil vi presentere prosjektets forskningsdesign, en casestudie med tilhørende intervju, observasjon og spørreskjemaundersøkelse. Videre presenteres valg for bearbeidning av dataene. Avsluttende diskuteres prosjektets troverdighet og gyldighet med utgangspunkt i reliabilitet, validitet og forskningsetikk.

4.1 Casestudie

Vi har valgt å gjennomføre en casestudie for å undersøke oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Casestudien tar utgangspunkt i en skolekontekst, gjennomført i tre parallelle førsteklaser. Bent Flyvbjerg forklarer at casestudie gir detaljert data og har en tett forbindelse med en faktisk situasjon. Dette skaper et nyansert blikk på virkeligheten (Flyvbjerg, 2004, s. 467). Casestudie tillater oss å gå i dybden av fenomenet lesemotivasjon på førstetrinn med høytlesning av utfordrende bildebøker. Ifølge Robert K. Yin er en styrke med casestudien evnen til å håndtere flere former for data, dette kalles triangulering. Metoden gagnes av tidligere teoretiske forslag og flere metodiske design og innsamlinger (Yin, 2018, s. 12, 15). Metodikken vil bidra til å gi oss en helhetlig og inngående kunnskap om enheten.

Casestudien tar utgangspunkt i et teoriforanket undervisningsopplegg, gjennomført av oss selv og to andre lærere med fagfordypning i norsk. En av oss observerte elevene underveis i undervisningen. Vi har utarbeidet et observasjonsskjema med kategorier fra Sipes (2002) inndeling for ekspressivt engasjement og andre aktuelle faktorer som kroppsspråk og deltakelse. Observatøren skrev feltnotater fra undervisningen. Vi har også intervjuet 18 elever fra de tre gruppene, samlet inn elevarbeid i form av tegninger og foretatt en spørreskjemaundersøkelse både før og etter bildebokprosjektet. Flere former for data vil gi oss mulighet til å få innsikt i elevenes meninger og opplevelser både før og etter prosjektet.

4.2 Utvalg

Avgrensning og utvelging av informanter er basert på et ikke-sannsynlighetsutvalg. Et ikke-sannsynlighetsutvalg er et utvalg eller en gruppe informanter som ikke er valgt ut med sannsynlighetsregning, og kan derav ikke trekke generaliseringer om en populasjon. I midlertid vil et slikt utvalg kunne gå i dybden og gi nyansert forståelse om det gitte utvalget (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Kriterier for utvalget ble tatt på bakgrunn av problemstillingen, hvor kun elever på førstetrinn er aktuelt. Et annet kriterie for utvalget var geografisk avgrensning. Vi ønsket elever tilhørende én barneskole grunnet valget av forskningsmetoden casestudie. For å utdrive inngående informasjon om en spesifikk kontekst, er det formålstjenlig at utvalget inngår i samme skolekontekst.

Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg, da utvalget består av elever på trinnet vi arbeider på. Et bekvemmelighetsutvalg er når forskeren har gjort utvalgsprosessen bekvemmelig for seg selv. Dette kan for eksempel være kollegaer, bekjente eller egen arbeidsplass (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39-40). Det er pragmatiske fordeler ved å gjennomføre prosjektet med en elevgruppe vi kjenner. Det er fordelaktig at vi i stor grad kjenner elevenes tidligere lesemotivasjon ut fra observasjon og elevsamtaler. Før prosjektstart delte vi ut samtykkeskjema til foresatte, slik at foresatte kunne reservere eget barn for å delta i forskningen.

Datamaterialet ble samlet inn fra tre førsteklasser, hvor elevene var seks og syv år da prosjektet ble gjennomført. Til sammen var det 71 elever i de tre klassene, 37 gutter og 34 jenter. Vi forklarte bildebokprosjektet for elevene i forkant og åpnet for mulige spørsmål. Elevene fikk da også mulighet til å gi uttrykk for om de ønsket eller ikke ønsket å delta i prosjektet. 66 elever var deltakende i prosjektet, hvor foresatte hadde samtykket til deltakelse og elevene selv samtykket. 18 elever ble intervjuet, seks elever i hver gruppe, ti gutter og åtte jenter. Vi ønsket et variert utvalg av elever fra de tre klassene. Valget av hvilke elever som ble intervjuet ble tatt sammen med kontaktlærer hvor det ble tatt hensyn til elevens daværende lesemotivasjon, faglige nivå og kjønn. Elevene blir i denne oppgaven anonymisert gjennom fiktive navn. Undervisningsopplegget ble gjennomført i full klasse, fordi vi ønsket at elevene ville opptre slik de pleier.

4.3 Gjennomføring av bildebokprosjektet

Bildebokprosjektet består av tre undervisningssekvenser. Alle tre undervisningssekvensene ble gjennomført i alle tre førsteklasse. Undervisningsoppleggene inneholdt shared picturebook reading, herunder høytlesning og en påfølgende litterær samtale, samt et individuelt elevarbeid. Prosjektet tar utgangspunkt i de tre utfordrerne bildebøker *Johannes Jensen føler seg annerledes*, *Gorm er en snill orm* og *Ulf føler seg uvel*.

4.3.1 Tidligere forskning

Ommundsen et. al. har gjennomført et større forskningsprosjekt publisert i *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Studies in Language and Literature Learning* (2021). Et av prosjektene som ble gjennomført i dette forskningsprosjektet var med bildeboka *Gorm er en snill orm* bestående av en litterær analyse av boka og et prosjekt i klasserommet. I artikkelen poengterer Ommundsen at elevene behøver å både lese den visuelle fortellingen og lytte til den verbale fortellingen for å kunne tolke tekstens tomrom (Ommundsen, 2022, s. 103). Bildebokprosjektet i klasserommet ble gjennomført i en tredjeklasse gjennom en tre ukers periode. Lærerenes mål med prosjektet var å styrke elevens lesemotivasjon. Tilnærmingen var shared picturebook reading med bildebokas bildeoppslag på smartboard. Læreren stilte ikke spørsmål underveis i lesingen, men både før og etter. I den litterære samtalen ble elevene oppfordret til å benytte både sin visuelle kompetanse og verbale ferdigheter for å tolke tomrom i teksten. I etterkant ble det gjennomført et individuelt elevarbeid hvor elevene tegnet bilder for å fullføre historien. Ommundsen konkluderer med at elevene opplevde motivasjon, høy mestringsforventning og leseglede (Ommundsen, 2022, s. 119). Ommundsens forskning på og med bildeboka *Gorm er en snill orm* har i stor grad vært en bakenforliggende inspirasjon for vårt eget prosjekt. Bildebokanalysen har vært en viktig ressurs i vårt eget arbeid. Videre har vi i stor grad hentet vårt eget forskningsdesign fra Ommundsen sitt forskningsdesign i undervisningen. Undervisningsopplegget vårt tilknyttet *Gorm er en snill orm* er tilnærmet likt Ommundsen sitt undervisningsopplegg. Vi argumenterer for at det er fordelaktig å benytte seg av et tidligere utprøvd forskningsdesign. Prosjektets funn viser at elevene opplevde motivasjon i den gitte situasjonen, noe vi ønsket å undersøke i eget prosjekt. Et slikt prosjekt vil naturligvis være kontekstbunden og kan derav ikke garantere lignende resultat.

4.3.2 Pilotering

En pilotering ble gjennomført ved semesterstart, januar 2022. Piloteringen besto av en undervisningssekvens, gjennomført på omtrent 60 minutter i en første klasse.

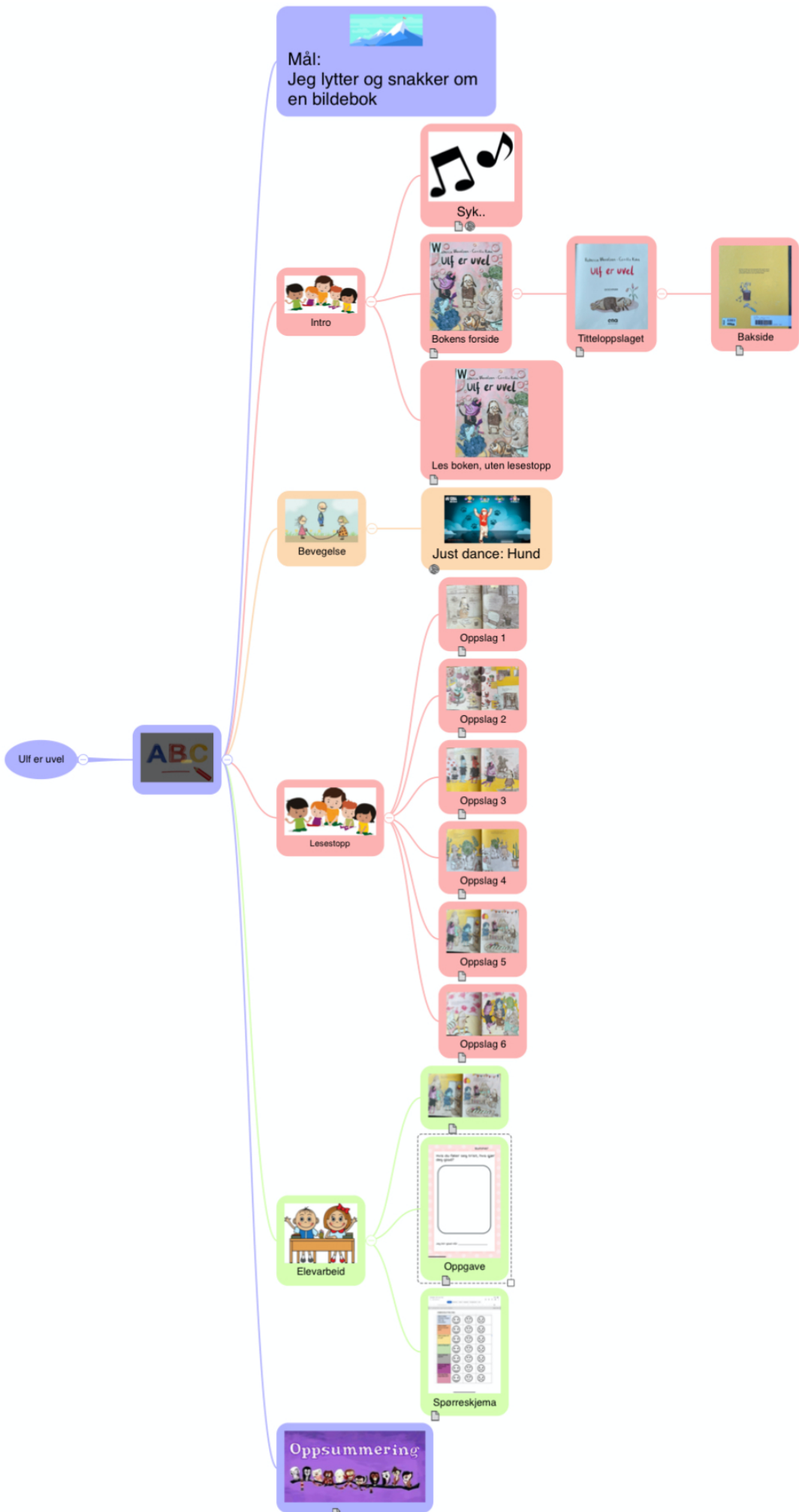
Undervisningssekvensen tok utgangspunkt i bildeboka *Hva gjør de dagen lang* (Solskinnsbakk, Skandfer & Bjone, 2014). På forhånd hadde vi selektert 5 sideoppslag fra bildeboka og gjennomført en uformell litterær analyse av disse oppslagene. Underveis observerte en av oss elevene og noterte aktuelle responser og kroppsspråk som håndsopprekning og smil. Den andre holdt undervisningen. Videre ble det gjennomført et elevarbeid hvor elevene tegnet og skrev om fremtidig yrke. Avsluttende ga elevene tommel opp eller ned, med hodet i pulten, om de ønsket å lese ferdig boka. Piloteringen var en ressurs for å utvikle relevante kategoriseringer og spørsmål, samt gi avklaringer for hvilke valg vi måtte ta, med hensyn til vårt forskningsdesign. Dataene fra piloten viste behov for å operasjonalisere begrepet motivasjon for å kunne tydelig kategorisere våre funn. Vi oppdaget at elevene tilsynelatende var lite oppmerksomme på at det var en observatør i klasserommet, da elevgruppen har mye erfaringer med flere voksne i undervisningen.

4.3.3 Gjennomføring av bildebokprosjektet

Bildebokprosjektet ble gjennomført i en tre ukers periode i mars 2022. Prosjektet foregikk over tre økter på en og en halv time. Øktene ble gjennomført med en dags mellomrom. I den første uken ble 18 elever intervjuet om deres lesemotivasjon. Intervjuene foregikk en-til-en, med oss som ordstyrer. På forhånd hadde vi utarbeidet en intervjuguide til et fokusert semi-strukturert intervju. Intervjuet ble benyttet for å kartlegge elevens daværende lesemotivasjon. Vi transkriberte underveis og i etterkant av intervjuet. I forkant av den første undervisningsøkten og i slutten av den siste undervisningsøkten svarte alle elevene på et spørreskjema om deres daværende lesemotivasjon. Underveis i undervisningen noterte vi i et observasjonsskjema. Etter økten noterte observatøren ferdig notater og diskuterte observasjoner sammen med lærer som gjennomførte opplegget.

Designet på alle tre undervisningsøktene var like, men bildeboka og elevarbeidet var ulikt. Hver økt startet med at elevene lyttet til en sang. Sangene som ble avspilt var *Hvis dine ører henger ned* (Sunde, 1971) til økten om *Johannes Jensen føler seg annerledes*, *Politimester Sebastians vise* (Egner, 1955) til økten om *Gorm er en snill orm* og *Syk* (Ludvigsen, 1983) til økten om *Ulf er uvel*. Sangene som ble valgt hadde en tilknytning til bildebøkens tema, med intensjon om å vekke elevenes nysgjerrighet. Elevene diskuterte først bildebokas paratekster

sammen med læringspartner. Lærer stilte så spørsmål i plenum. Det ble ikke benyttet noen form for tilfeldig utvelgelse av elever som svarte. Videre ble bildeboka lest høy med utgangspunkt i shared picturebook reading. Hele bildeboka ble lest, uten spørsmål underveis, med oppslagene på skjerm. Lærerne som gjennomførte undervisningstimene fikk beskjed om å gjennomføre høytlesningen uten lesestopp, samtidig ønsket vi at elevene skulle få uttrykt respons umiddelbart. Vi ba derfor lærerne om å ikke hysje eller avbryte elevene om de kom med plutselig utsagn, lyder eller bevegelser. Samtidig kommenterte ikke lærerne spontane elevutsagn under høytlesning, da vi ønsket flyt i høytlesningssekvensen. Etterpå fikk elevene utdelt flere oppslag fra bildeboka som vi hadde valgt ut på forhånd. Lærer stilte spørsmål til oppslagene, og læringsparene fungerte som detektiver og prøvde å tolke oppslagenes tomrom. Elevene satt i samlingskrok for å få nærhet til lesesituasjonen. Samlingskroken er bestående av benker plassert i en hesteko, vendt mot skjermen. Åtte elever satt på hver benk. Elevene ble sittende i samlingskrok omtrent en time, med en dans som pauseaktivitet i mellomtiden. Elevene arbeidet i læringspar med formål for å sikre elevdeltakelse og styrke motivasjon. Etter den litterære samtalen snakket lærer og elevene om oppslagene i felleskap. Påfølgende ga lærer elevene et individuelt elevarbeid tilknyttet bildeboka. Avsluttende fikk elevene vise frem eget arbeid foran klassen og forklarte hva de tegnet og hvorfor.



4.4 Datainnsamling

Som nevnt tidligere har vi benyttet oss av triangulering i form av: intervju, spørreskjema, observasjon og elevarbeid. For at prosjektet skal være kontekstuellet og kunne gå i dybden behøver forskeren å samle inn forskjellige former for data om samme fenomen. Man vil da i større grad ha mulighet til å konkludere mer nøyaktig med flere kilder for informasjon og inneha en metodisk praksis som er kritisk (Yin, 2018, s. 127-129).

4.4.1 Intervju

Vi har gjennomført et fokusert semistrukturert intervju. Fokusert intervju kan benyttes om emnet er avgrenset. Imidlertid forutsetter dette at tillit mellom intervjuer og subjekt raskt etableres i intervjusituasjonen (Tjora, 2021, s. 140-141). Et semistrukturert intervju er et intervju som følger en intervjuguide samtidig som samtalen hverken er helt åpen eller lukket (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). Formålet med intervjuet var å kartlegge elevens tanker om egen lesemotivasjon, leseglede og følelser rundt høytlesning. 18 elever ble intervjuet. Anne Bergljot Svenkerud forklarer at en utfordring med kvalitative intervjuer er at de forutsetter at informanten svarer oppriktig om egne tanker, meninger og handlinger. Hun referer til Kahneman (2011) som forklarer at om et intervju skal fungere må spørsmålene som stilles åpne for refleksjon og langsomme tankesett, for å komme bakom enkle og korte svar (Svenkerud, 2021, s. 92-93). Vi opplevde det fordelaktig at formen for intervjuet ga rom for å kunne stille oppfølgings spørsmål. At samtaleformen ikke var lukket, gjorde at intervjuet i større grad ble på elevenes premisser. I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 6). Spørsmålene tok utgangspunkt i elevens motivasjon for høytlesning og egen leseglede. Intervjuguiden besto av ti spørsmål, formulert konsist og som kunne åpne for videre samtale. Elevene ble intervjuet på et grupperom som vanlig brukes til elevarbeid, spill og høytlesning i mindre grupper. Underveis i intervjuet ble elevutsagnene transkribert og renskrevet samme dag.

4.4.2 Spørreskjemaundersøkelse

Alle elevene som deltok i prosjektet, gjennomførte en spørreskjemaundersøkelse både ved prosjektstart og -slutt (se vedlegg 4 og 5). Spørreskjemaundersøkelse har som regel som formål å samle inn informasjon om et utvalgs egenskaper, handlinger og holdninger (Frønes & Pettersen, 2021, s. 167-169). Spørreskjemaet tok utgangspunkt i elevens lesemotivasjon og

deres respons på bildebøkene. Tove Frønes og Andreas Pettersen presiserer at spørreskjemaundersøkelser gjerne reduserer komplekse fenomener til målbare variabler som senere tolkes. En slik forenkling kan bidra til tap av nyanser. Samtidig kan spørreskjemaundersøkelser bidra til å belyse sider ved latente variabler (Frønes & Pettersen, 2021, s. 172-173). Utformingen av skjemaet var lukkede spørsmål, hvor svaralternativene var tre smilefjes. Smilefjesene hadde glad munn, vannrett munn og sur munn. Skjemaene ble utformet med smilefjes som svaralternativ med tanke på elevenes alder, da dette ikke krevde avkodningsferdigheter. Spørreskjemaundersøkelsen ble gjennomført i felleskap og lærer leste spørsmålene høyt. Spørsmålene hadde egne fargekoder med den hensikt at det skulle være oversiktlig for elevene å svare på riktig spørsmål. 58 elever svarte på begge spørreskjemaene.

4.4.3 Observasjon

Under prosjektet observerte vi elevene. Aksel Tjora understreker at det er mange gode grunner til å velge observasjonsstudier: «For det første kan det gi oss tilgang til sosiale situasjoner som de involverte i situasjonen ikke selv først har tolket (slik man kan få tilgang til ved intervjuer)» (Tjora, 2021, s. 62). Tjora beskriver begrepet interaktiv observasjon med at forskeren i utgangspunktet har en observatørrolle uten andre oppgaver. Samtidig kan forskeren inngå i andre former for interaksjon med deltakerne, for å redusere det unaturlige aspektet ved observasjonen. Tjora presiserer at det alltid vil eksistere en interaksjon mellom observatøren og deltakerne (Tjora, 2021, s. 71). Vi observerte i en rolle som samsvarer med Tjora sin beskrivelse av interaktiv observasjon. Hensikten var å kun observere elevene, men vi var også behjelpelige om elever henvendte seg til oss. Det ville vært kunstig å ikke ha noen form for interaksjon med en elevgruppe som vi kjenner. Observatøren satt ved siden av skjermen, foran i klasserommet, under observasjonen.

I forarbeidet med observasjonen designet vi et observasjonsskjema. Skjema tar utgangspunkt i indikatorer som tyder på lesemotivasjon. Blikstad-Balas og Dalland argumenterer for at lesing ikke er direkte observerbart, selv om en ser en person med en bok foran seg, er leseprosessen en kognitiv prosess i hjernen. Motivasjon er derfor ikke et fenomen som kan direkte observeres. Imidlertid observeres noe som indikerer lesing. Derav behøver forskeren å identifisere nødvendige bevis for fenomenet (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 37). Indikatorene våre er utarbeidet på bakgrunn av teori og tidligere forskning. Kategoriene benyttet i observasjonsskjemaet var: dramatisering, snakke tilbake, kritikk/kontroll, innsette, overtakelse, håndsopprekning, latter, ansiktsuttrykk, kroppsspråk og andre kommentarer.

Gul gruppe: Johannes Jensen føler seg annerledes

tirsdag 15. februar 2022 23:28

★ 20 deltakere til stede

	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 5	Elev 6	Elev 7	Elev 8	Elev 9	Elev 10	Elev 11	Elev 12	Elev 13	Elev 14	Elev 15	Elev 16	Elev 17	Elev 18 (Syk)	Elev 19	Elev 20	Elev 21	Elev 22 (Uten samtykke)	Elev 23 (Uten samtykke)
Dramatisering																							
Snakke tilbake																							
Kritikk eller kontroll																							
Innsette																							
Overtakelse																							
Rekker opp hånden																							
Ler																							
Ansiktsuttrykk																							
Kroppsspråk																							
Andre kommentarer																							

Klassesamtale paratekst:

Klassesamtale oppslag 9:

Klassesamtale oppslag 7:

Klassesamtale oppslag 13:

Klassesamtale oppslag 27:

Klassesamtale oppslag 14 og 31:

Figur 2: Observasjonsskjema benyttet gjennom undervisningsøkten i Gul gruppe med bildeboka *Johannes Jensen føler seg annerledes*

4.4.4 Elevarbeid

Det er innhentet elevarbeid fra tre oppgaver tilknyttet bildebokprosjektet. Hensikten med elevtekstene var å undersøke elevens tolkning av bildebøkene. Ifølge Rebecca Leigh og Karen Heid appellerer tegning ofte til yngre elever. De argumenter for at leseferdighet er multimodal, hvor elevs tegning kan være et vindu for å forstå hvordan elevene konstruerer mening. Elevtegner kan gi innblikk i elevens literacyferdigheter (Leigh & Heid, 2008, s. 8). Elevarbeidet elevene fikk var tegne- og skriveoppgaver. Oppgaven til *Johannes Jensen føler seg annerledes* var å tegne et dyr de ønsket å være, samt å skrive hvorfor de ønsket å være dette dyret. Elevarbeidet tilknyttet *Gorm er en snill orm* var å tegne eller skrive hva som skjer når Gorm lukker øyene. Som elevarbeid til *Ulf er uvel* ble elevene bedt om å tegne eller skrive hva som gjør dem glade, om de føler seg triste.

4.5 Utvalg og bearbeiding av data

Kåre Fuglset forklarer at det ikke eksiterer en objektiv eller ikke-tolkende metode for studier som forsker på mennesker og miljø. Alle innsamlede data vil være tolkende data (Fuglset, 2006, s. 262). Våre data inngår i et hermeneutisk perspektiv hvor vi alltid må tolke informasjonen gitt oss. I vår egen tolkningsprosess overfører vi andres handlinger, tekster eller lignende til egne uttrykk. Parallelt kan hermeneutikken bidra til å forstå mennesker, da vi behøver en førforståelse for å kunne forstå hvorfor vi gjør som vi gjør. Samtidig må vi tolke oss selv inn i tolkningsprosessen og være bevisst på hvordan vi selv påvirker (Fuglset, 2006, s. 262-263). Vår casestudie vil bære preg av våre tolkninger av datamaterialet. Både i form av notater fra intervju og observasjon, samt analyser av bildebøkene, elevtekster og spørreskjemaer. Analysen er gjort på bakgrunn av teori, tidligere forskning og flere informasjonskilder, men vil naturligvis også være vår tolkning og derfor være farget av en subjektiv vurdering.

4.5.1 Feltnotater

Feltnotater er systematiske nedskrivninger av forskerens erfaringer under studien. Anne Birgitte Leseth og Silje Maria Tellmann referer til Geertz (1973) som forklarer at feltnotater gir mulighet for en opprinnelig forbigående situasjon til en redegjørelse en kan vurdere ved flere anledninger (Leseth & Tellmann, 2018, s. 101). Vi brukte feltnotater i casestudien til å notere elevutsagn, deltakelse og refleksjoner tilknyttet observasjonen av bildebokprosjektet. Feltnotatene var tilknyttet de ulike klassesamtalene rundt paratekstene og de ulike oppslagene i bildebøkene. Feltnotatene ble lest gjennom og diskutert sammen med lærer som gjennomførte undervisningen for å minske risiko for feilaktige subjektive tolkninger.

4.5.2 Transkribering av intervju

Transkriberingen av intervjuene ble påvirket av formålet med samtalen med elevene. Det er ikke helt uproblematisk å oversette talt språk til tekst. Transkripsjon vil naturlig føre til en abstraksjon av samtalen, hvor stemmeleie og intonasjon går tapt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204-205). Hensikten var innholdet i samtalen, altså hva eleven svarte, derav ble det ikke transkribert pauser eller ordlyder. Vi transkriberte elevsvar på datamaskin underveis i intervjuet.

4.5.3 Utvelgelse av datamateriale

Etter gjennomføringen av bildebokprosjektet var 18 intervjuer transkribert, 58 spørreskjemaer besvart, 174 elevarbeid samlet inn, samt flere sider av observasjonsskjemaer og feltnotater fra observasjonene. Grunnet den store mengden data og prosjektets begrensinger var det nødvendig å foreta en utvelgelse for hvilket datamateriale som skulle presenteres og analyseres. Utvelgelsen gikk på bakgrunn av tre kriterier: dataene kunne brukes til å undersøke problemstillingen, dataene må være faktiske elevutsagn og dataene må kunne analyseres med utgangspunkt i Sipes fem kategorier for litterær forståelse (Sipe, 2008). Formålet var å kunne besvare og diskutere rundt problemstillingen, samtidig som dataene er representative for hva som foregikk i klasserommet.

4.6 Prosjektets troverdighet

Leseth og Tellmann understreker at det stilles krav til forskeren i en gitt studie. Det stilles både implisitte forventinger og eksplisitte krav til å utøve god forskningspraksis. Resultatene skal være riktige og gjenkjennelige. Fremgangsmåter for forskningsdesign og utvelgelse av data skal være systematiske og transparente. Kvalitativ forskning er kontekstuell og preget av valgene og tolkningene til forskeren. Som et resultat må forskeren være klar over sin egen rolle, tolkninger og valg, som igjen er påvirket av konteksten som den gjennomføres i. Forskeren må kritisk reflektere rundt egen prosess og studie som en del av sin kvalitetssikring (Leseth & Tellmann, 2018, s. 144-145). Vi har forsøkt å gi leseren et tydelig rammeverk for gjennomføring av prosjektet med våre beskrivelser, som gjør at leseren kan ta stiling til prosjektets kvalitet. Videre vil vi rette et kritisk blikk mot eget prosjekt. Vi vil belyse hvilke begrensinger prosjektet innehar og hvordan vi som forskere kan ha påvirket prosjektets funn.

4.6.1 Forskerrollen

Både redegjørelsen for det teoretiske rammeverket, analysen av bildebøkene, designet av undervisningsoppleggene og videre drøftelser av funn vil være farget av vår egen førforståelse, erfaringer og kulturelle omgivelser. Læreren som gjennomførte prosjektet, vil på samme måte påvirke dataene. Det at vi har gjennomført et prosjekt på egen arbeidsplass og har en relasjon til elevgruppen gir prosjektet både muligheter og begrensinger. Muligheter i form av å kunne gjennomføre prosjektet med et større utvalg grunnet bedre disponering av tid, og det faktum at vi har hatt bakgrunnsinformasjon om elevene. Begrensende da rollen mellom forsker og lærer kan bli flytende, både med tanke på elevenes relasjon til oss og vår

egen hensikt med prosjektet. Imidlertid har vi forsøkt etter beste evne å holde rollene separert. Vårt eget ønske om å gjennomføre et vellykket prosjekt vil også kunne være forstyrrende i prosessen, noe som kan svekke vår nøytralitet.

4.6.2 Reliabilitet

En casestudie vil ikke kunne replikeres, da casestudien er kontekstavhengig (Yin, 2018, s. 46). Selv om en annen forsker gjenbruker samme forskningsdesign og teoretisk grunnlag vil forskeren ikke kunne gjengi elevgruppen og deres dagsform, tidspunkt og omgivelser og den sosiale konteksten. Derav svekkes sannsynligheten for at gjenbruk av forskningsdesign vil frembringe samme resultater. Parallelt gir casestudien inngående informasjon om en bestemt situasjon som vil kunne benyttes i videre forskning og ha overføringsverdi til klasserommet. Da en casestudie ikke er replikerbar dannes et behov for å dokumentere prosedyrene godt. Forskeren må gjøre prosedyrene så eksplisitte som mulig (Yin, 2018, s. 46). I oppgaven har vi gjort rede for det teoretiske grunnlaget og vi har belyst valg av metode og datainnsamling på en detaljert og systematisk måte, for å styrke prosjektets reliabilitet. Det ble ikke benyttet lydopptak eller videoopptak som kunne fanget opp tonefall, stemmeleie og kroppsspråk som kunne gitt et bredere bilde av undervisningssituasjonen. Det at vi kun benytter oss av transkripsjon av feltnotater og skjemaer svekker vår reliabilitet. Imidlertid diskuterer Andersson-Bakken og Dalland at selv med videoopptak vil det være utfordrerne å forstå kontekster og hendelser uten å være tilstede, da man ikke har kjennskap til elevgruppen (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 73). Vi har forsøkt å skrive nøyaktige feltnotater, hvor vi noterte ned elevenes ansiktsuttrykk, kroppsspråk og spørsmål der hensikten var å få med mest mulig av kommunikasjonen i elevgruppene.

Casestudien kombinerer fire ulike metoder: intervju, spørreskjemaundersøkelse, observasjon og elevarbeid. De forskjellige metodene vil både kunne styrke og svekke prosjektets reliabilitet. I det følgende vil vi legge frem noen aspekter ved de ulike metodene. Svenkerud forklarer at hvordan forskeren stiller spørsmål og reagerer på utsagn under intervjuet vil påvirke studiens reliabilitet (Svenkerud, 2021, s. 100). Under intervjuet forsøkte vi å gi elevene god tid til å svare og mulighet for å utdype meninger og holdninger de fortalte. Intervjuguiden var utarbeidet med åpne spørsmål for å unngå ledende føringer. Imidlertid opplevde vi under intervjuet at det for enkelte elever var vanskelig å muntlig begrunne eller utdype egne tanker omkring deres lesemotivasjon. Det er også en risiko under et intervju at deltakerne ønsker å tilfredsstille intervjueren, fremfor å svare oppriktig (Svenkerud, 2021, s.

100). Grunnet vår relasjon til elevene foreligger det en sårbarhet omkring hvorvidt elevene har svart med tanke på oss som deres lærer, fremfor en uavhengig forsker.

Spørreskjemaundersøkelsen ble gjennomført i full klasse, for å unngå misforståelser. Elevene fikk utdelt hvert sitt skjema, samtidig som skjemaet var vist på skjerm. Lærer gjennomgikk ett og ett spørsmål. Vi var til stede under undersøkelsen og kunne svare på eventuelle spørsmål. Under prosjektet observerte vi elevgrupper vi normalt er lærere for. Vi inntok rollen som interaktiv observatør, men holdt oss i bakgrunnen og noterte i observasjonsskjema underveis i undervisningen. Våre observasjoner vil være påvirket av vår relasjon og bakgrunnskunnskap til elevene, og vil ikke være objektiv. Relasjonen mellom informanter og forsker kan ha betydning for påliteligheten (Tjora, 2021, s. 264). Under observasjonen virket elevene tilsynelatende lite oppmerksomme på vår rolle som observatør i klasserommet. Elevene oppførte seg tilsvarende som vi har opplevd dem i ordinær undervisning. En årsak til dette kan være vår relasjon til elevene, som kan føre til at flere elever følte seg komfortable. Om dette stemmer vil det styrke vår reliabilitet. I analysen presenterer vi sitater fra intervjuer og observasjoner. Sitater gjør det mulig for leseren å komme nærmere empirien og illustrere mangfoldet i datamaterialet (Tjora, 2021, s. 265). Sitater fra elevene styrker prosjektets reliabilitet.

4.6.3 Validitet

Det at vi har benyttet oss av triangulering styrker casestudiens validitet (Yin, 2018, s. 43-44). Ved å benytte både spørreskjemaundersøkelse, intervju, observasjon og elevarbeid støttes funn i undersøkelsen, ved at uavhengige målinger samsvarer. Vår hensikt med triangulering er få et helhetlig bilde av den komplekse konteksten vi har forsket på. Maybritt Jacobsen og Dag Ingvar Postholm viser til at det å benytte forskjellige metoder for datainnsamling kan være av verdi om deltakerne i forskningen er inkonsistente med det de gjør (Postholm, Jacobsen & Søbstad, 2018, s. 236-237). Ved siste spørreskjema erfarte vi at en elev svarte at hun ikke likte bildebøkene i prosjektet eller høytlesning ved. Samtidig ble det observert at eleven fortalte en annen medelev at hun med vilje skulle svare negativt. Observasjoner fra prosjektet og det første spørreskjemaet indikerer at hun likte høytlesningssekvensene samtidig som hun var aktiv i undervisningen.

Problemstillingen undersøker på hvilken måte høytlesning av utfordrerne bildebøker bidrar til å styrke elevens lesemotivasjon. Sammenheng mellom forskningsspørsmål, valg av data og teoretisk grunnlag kan styrke eller svekke prosjektets validitet. Forskning med høy validitet er

forankret i aktuell tidligere forskning (Tjora, 2021, s. 263). «Vi kan si at vi har høy grad av begrepsvaliditet når vi har høy grad av korrespondanse mellom begreper og fenomener i virkeligheten» (Frønes & Pettersen, 2021, s. 201). Det teoretiske rammeverket for elevenes respons på høytlesning av utfordrerne bildebøker tar utgangspunkt i Sipes responser for litterær forståelse og ekspressivt engasjement (Sipe, 2002, 2008). Teori om utfordrende bildebøker, høytlesning og lesemotivasjon er hentet fra nyere forskning og sentrale fagmiljø. Observasjoner fra undervisning, transkripsjon fra intervju, elevtekster og svar på spørreskjemaundersøkelser reflekterer elevenes holdninger til høytlesning og utfordrerne bildebøker med utgangspunkt i kategorier fra Sipe og tidligere forskning.

Prosjektet er en mindre casestudie hvor vi går i dybden på et enkelttilfelle. En studies ytre validitet omhandler hvorvidt man kan generalisere og trekke konklusjoner fra gjeldene kontekst og personer til andre kontekster og personer (Frønes & Pettersen, 2021, s. 201). Våre funn vil ikke kunne direkte overføres til andre situasjoner, da en casestudie er kontekstuell. Vi har forsøkt og skildre forskningsprosessen og elevenes erfaringer transparent og detaljert. Om våre observasjoner og tolkninger sammenfaller med elevenes individuelle tolkninger vil ikke være mulig å konkludere med. Samtidig har større og mindre studier tilsvarende funn som øker den ytre validiteten. Studien til McTigue et. al (2019) viser at høytlesning fungerer som en form for situasjonsinteresse, som motiverer til videre utforskning av lesing. Forskningsprosjektet “Cognitive challenging picturebooks and the pleasure of reading” viser også sammenheng mellom lesemotivasjon og lesing av utfordrerne bildebøker gjennom shared picturebooks reading (Ommundsen, 2022).

4.6.4 Forskningsetikk

Retningslinjer og prinsipper for forskningsetikk blir tatt hensyn til gjennom hele forskningsprosjektet. Samfunnsforskning stiller høye krav da forskeren gjennomtrenger deltakernes arena og offentliggjør resultater og funn (Tjora, 2021, s. 54). Vi har tatt hensyn til NESH sine retningslinjer om barn som deltakere i forskningsprosjekter. «Barn som deltar i forskning, har særlig krav på beskyttelse» (NESH, 2021, s. kap. 17).

Prosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), da vi har innhentet personopplysninger i vår datainnsamling (se vedlegg 1). Etter godkjenning av NSD ble prosjektet også godkjent av teamkordinator og lærere på trinnet på gjeldende skolen. Vi sendte ut et samtykkeskjema til foresatte, da samtykke fra foresatte er nødvendig i

forskning med barn (NESH, 2021, s. kap. 17). Samtykkeskjemaet redegjorde for anonymisering av elevene, formålet med forskningsprosjektet, hva forskningsprosjektet innebar og kontaktinformasjon. Videre presiserte vi mulighet for å trekke seg fra forskningen underveis og sletting av personopplysninger ved prosjektslutt. 68 foresatte ga samtykke til at deres barn fikk delta i prosjektet. Vi innhentet også samtykke fra barna etter godkjenning fra foresatte. «Barn har alltid rett til å nekte å delta i forskning, selv om foresatte har gitt samtykke» (NESH, 2021, s. kap. 17). Forskningsprosjektet ble presentert for elevene. Det innebar en viss utfordring å legge frem fordeler, ulemper og valgfrihet med prosjektet med tanke på elevens alder. Vår relasjon som lærer til elevene innebar også en sårbarhet for at elevene ikke turte å takke nei til deltakelse. Samtykke på grunnlag av relasjon er en risiko med et bekvemmelighetsutvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41-42). Elevene fikk stille spørsmål de lurte på og vi opplevde at de fleste elevene ønsket å delta i prosjektet. To elever med samtykke fra foresatte, ønsket ikke å delta på prosjektet. Disse elevene fulgte undervisningen, men deltok ikke på spørreundersøkelsen og intervjuet, og vi innhentet heller ikke elevarbeid.

Det er ikke benyttet personnavn eller stedsnavn i oppgaven. Det er opp til forskeren å vurdere om det er aktuelt med anonymisering og deltakerne skal være informert om hvilke personopplysninger som kan forekomme (NESH, 2021, s. kap. 20). Vi har valgt å anonymisere elevene. Intervjunotater, observasjonsskjema, spørreundersøkelser og elevarbeid er nummerert med tall, fremfor navn, tilfelle materiale skulle kommet på avveie. Samtykkeskjema med navn og signatur blir oppbevart innelåst og makulert ved prosjektslutt.

5 Presentasjon og analyse av funn

62 elever var til stede under gjennomføringen av undervisningsopplegget tilknyttet *Johannes Jensen føler seg annerledes*, 63 elever under gjennomføringen av *Gorm er en snill orm* og 62 elever under gjennomføringen av *Ulf er uvel*. Fra elevene som var til stede innhentet vi funn i form av intervju, spørreskjemaundersøkelse, feltnotat og elevarbeid. På grunn av fravær av ulike grunner var det flere elever som ikke deltok på alle øktene. Det var i alt 58 elever som deltok på hele prosjektet, og det er disse elevene vi har innhentet spørreskjemaer fra.

Et bredt datamateriale fra de ni undervisningsøktene ligger til grunn for presentasjonen og analysene av funn i dette kapittelet. Fra datamaterialet vi samlet inn, har vi valgt ut noen dialoger, observasjoner og elevarbeid, i tillegg har vi valgt å trekke frem enkeltelevers respons gjennom hele prosjektet for å styrke reliabiliteten. Funnene er analysert ved bruk av Sipes (2008, s. 99) fem kategorier for litterær forståelse, herunder analytisk, intertekstuell, transparent, personlig og performativ respons. Til slutt oppsummerer vi funnene fra prosjektet. Funnene vil være relevante for å kunne svare på det andre forskningsspørsmålet:

Hvordan kan de utfordrende elementene i bildebøkene bidra til å styrke lesemotivasjonen under høytlesning i klasserommet?

5.1 Analytisk respons

Litterær analyse har enorm betydning for elevens utvikling av litterær forståelse. Sipes tidligere studier viser at over halvparten av elevutsagnene forsøkte å skape mening tilknyttet bildebokas narrativ (Sipe, 2008, s. 91). I de følgende delkapitlene vil vi presentere elevutsagn som viser elevenes analytiske responser til de tre utfordrende bildebøkene.

5.1.1 Analyse av paratekstene

I følge Sipe anser barn paratekstene som meningsbærende på lik linje med den verbale teksten (Sipe, 2008, s. 91-92). Sipe henviser til studier fra Genette (Genette, 1997b) og Higonnet (1990) som viser at bildebokas paratekst gir stort rom for visuell meningsskapning (Sipe, 2008, s. 30). Før gjennomføringen av høytlesningen observerte vi tolkninger og kommentarer under gjennomgangen av paratekstene til de tre bildebøkene. Elevene hadde mye å kommentere i alle tre gruppene og vi har valgt ut én dialog som vi mener er representativ.

5.1.1.1 *Lilla gruppe: paratekstene til bildeboka Johannes Jensen føler seg annerledes*

L: Hva tror dere bildeboka *Johannes Jensen føler seg annerledes* handler om?
Trond: Han heter Johannes Jensen. Det er overskriften. Han er også annerledes
L: Ja, det er lurt å bruke overskriften
Tobias: Jeg tror den handler om en krokodille som kjeder seg, eller som er litt trøtt.
L: Du tror det handler om en krokodille som kjeder seg ja
Lise: Jeg ser en krokodille. Han er lei seg fordi han var et menneske også ble han til en krokodille
L: Åj, spennende. Kanskje han er lei seg
Elevene får se tittelsiden med Johannes Jensen stående alene, og alle menneskene stående sammen i bakgrunnen
L: Hvorfor tror dere Johannes Jensen føler seg annerledes?
Tobias: Kanskje fordi de andre ikke er grønne
L: Kanskje det
Emma: Fordi han har en hale og store tenner og det har ingen andre
L: Det kan være. Hvorfor tror dere Johannes Jensen står alene?
Sara: Kanskje han ikke ville skremme dem, siden han er en krokodille. Han har en hale
L: Ja, kanskje det
Kristian: Kanskje de er redde for at han er verdens farligste dyr
L: Hmm.. Kanskje det. Krokodiller kan jo være veldig farlige
Amalie: Fordi han er en krokodille og det er ingen andre

Figur 3: Transkripsjon av litterær samtale i lilla gruppe

Barn bruker elementer fra parateksten til å forutsi og bekrefte deres tolkninger om karakterer, handling og tema i bildebøkene (Sipe, 2008, s. 30). De litterære samtale viser at elevene gjorde noen relevante observasjoner om bildebokas handling gjennom paratekstene. Emilie i lilla gruppe trodde blant annet at Johannes Jensen føler seg annerledes, fordi han har hale og store tenner. Dette blir senere bekreftet i bildeboka da Johannes Jensen selv beskriver at det er halen som gjør han annerledes. Vi observerte at elevene brukte både verbaltekst, tittel, og bilder til å konstruere mening.

I alle tre gruppene var det elever som utviste engasjement ved å rekke opp hånden for å kommentere og tolke paratekstene, men det var også elever som utviste engasjement på andre måter. Elevene reiste seg for å se skjermen bedre og flere kommenterte at de ønsket å begynne høytlesningen. Under gjennomgangen av *Johannes Jensen føler seg annerledes* kommenterte Renate i rosa gruppe: «Når skal vi begynne å lese?», da lærer introduserte paratekstene. I gul gruppe kommenterte fire elever at de ønsket å se skjermen bedre. De fire elevene fikk lov til å sitte midt i samlingsringen på et teppe. Under gjennomgangen av paratekstene til *Gorm er en snill orm* kommenterte Lasse i gul gruppe: «Kan vi starte å lese boka nå?», mens lærer

gjennomgikk paratekstene. Emma i lilla gruppe rakk opp hånden, og veivet med den for å få kommentert paratekstene. Hun lagde også lyder for å få oppmerksomhet, og vi observerte henne som svært ivrig. Under gjennomgangen av *Ulf er uvel* sa Emma i lilla gruppe: «Jippi!» da bildeboka ble introdusert. Hun fulgte også opp med å si: «Les den, les den». Tre andre elever hang seg på og sa det samme. Kristian i lilla gruppe reiste seg opp og gikk nærmere skjermen. I rosa gruppe måtte Nils på do under gjennomgangen av paratekstene, han ønsket først ikke å forlate lesestunden, men måtte til slutt løpe på do. På veien ut ropte han: «Ikke start lesingen, vent på meg!». Lærer ventet med å starte høytlesningen til han var tilbake. Marie i rosa gruppe spurte gjentatte ganger om ikke læreren kunne begynne å lese bildeboka snart. Sofie i rosa gruppe startet å rope: «Les den, les den» mens læreren fant frem bildeboka.

Utsagnene og handlingene til elevene indikerer at gjennomgangen av paratekstene kan være en måte å skape engasjement på. Etter hvert som læreren gjennomgikk paratekstene var det elever som uttrykte at de ønsket å se skjermen bedre, noe som tyder på at de ikke ville gå glipp av bildene. Elevene ba også lærer om å starte å lese, noe som indikerer at det å diskutere paratekstene og å snakke om elevenes forventninger til bildeboka kan skape engasjement.

5.1.2 Elevenes hypoteser – tolking av bildebøkens tomme plasser

Ifølge Sipe vil barn gjerne presentere spekulasjoner eller hypoteser om karakterers tanker eller hendelser i bildebøkene. Barn forsøker å forutsi hva som vil skje eller forklare hva som har skjedd ved å fylle tomrommene som oppstår i teksten. Hypotesene barn danner seg kan både bekreftes og avkreftes av bildeboka. Flere av de tomme plassene i verbalteksten og bildene vil ikke bli besvart, og elevene kan dermed danne egne tolkninger og spekulasjoner til teksten. (Sipe, 2008, s. 99). Som vist tidligere i de litterære analysene inneholder de tre bildebøkene flere tomme plasser. Disse tomme plassene tolket elevene selv med bruk av førforståelsen og på den måten var de aktive lesere.

5.1.2.1 Elevenes tolkning av tomme plasser i Johannes Jensen føler seg annerledes

Under høytlesningen og de litterære samtale rundt bildeboka *Johannes Jensen føler seg annerledes* tolket elevene flere tomme plasser. Vi har valgt ut to samtaler, én fra gul gruppe og én fra rosa gruppe. Elevene diskuterte tomrommet som oppstår i ikonoteksten hvor Doktor Fjeld blir introdusert, og tomrommet som omhandler hvorfor Johannes Jensen endelig får sove igjen.

Gul gruppe: Doktor Fjeld blir introdusert (oppslag 26):

L: *Leser verbalteksten under høytlesningen*

Elevene begynner å diskutere oppslaget uten at lærer kommenterer eller avbryter diskusjonen

Trude: Han er en elefant!

Emilie: Han kommer til å tråkke på dama

Ina: Han heter Fjeld

Knut: Hvorfor heter han Fjeld?

David: Kanskje han har bodd på et fjell

Knut: Kanskje fordi han bråker som et fjell

Trude: Kanskje han er stor som et fjell

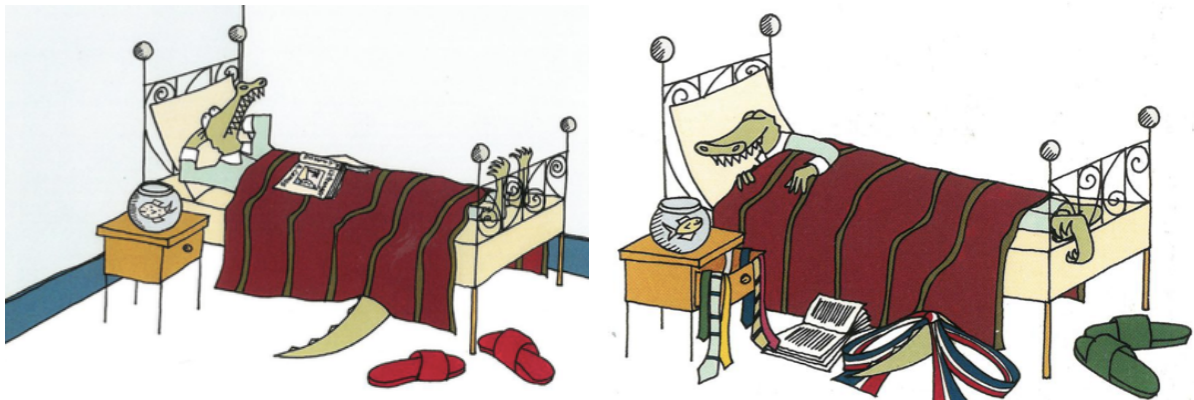
Sander: Fjell er jo mye større

Nina: En elefant kan ikke være lege. En elefant kunne ikke vært på et sykehus, hodet hans ville gått i taket.

Julia: Doktor Fjell heter Doktor Fjell fordi han er grå som et fjell

Figur 4: Transkripsjon av litterær samtale i gul gruppe

Rosa gruppe: Sammenlikning av oppslagene der Johannes Jensen prøver å sove (oppslag 14 og 31):



Bilde 11: Oppslag 14 og oppslag 31 (Hovland & Kove, 2003)

L: Hvorfor får Johannes Jensen sove til slutt?
Sondre: Han har gjort så masse rart, derfor sover han til slutt
Renate: Ja, han har svømt
L: *Nikker*
Muhammed: Han har hørt noe hyggelig fra Doktor fjell. At det var fint å være annerledes
L: Ja, det stemmer
Marcus: Det er rart han klarer å sove når han har vondt i halen

Figur 5: Transkripsjon av litterær samtale i rosa gruppe

Funn fra Sipes studier viser at barn engasjerer seg i utviklingen av hypoteser og tilpasser seg hverandres teorier (Sipe, 2008, s. 101). Elevene tolket de tomme plassene ulikt. Under oppslaget med Doktor Fjeld førte de ulike tolkningsforslagene til en diskusjon. Trude skjønnte at navnet kunne fungere som en sammenlikning – han er stor som et fjell. Sander derimot så ikke denne sammenlikningen, og leste ordet helt bokstavelig. Begge deltok aktivt i diskusjonen, selv om de hadde ulike tolkninger. Under spørsmålet om hvorfor Johannes Jensen får sove til slutt, så vi at Muhammed tolket oppslaget slik vi foreslo i analysen. Doktor Fjeld sine trøstende ord gjorde at Johannes Jensen til slutt sovnet. Sondre derimot, tenkte at alle aktivitetene Johannes Jensen hadde gjort tidligere på dagen gjorde han trøtt. Diskusjonene kan indikere at de tomme plassene åpner for ulike tolkninger og dermed mer engasjement. I spørreskjemaundersøkelsen spurte vi elevene om de likte de ulike bildebøkene tilhørende prosjektet. 40 elever svarte at de likte bildeboka *Johannes Jensen føler seg annerledes*, mens 13 elever likte den sånn passe. Resultatene kan tyde på at bildeboka var tilpasset elevene.

5.1.2.2 Elevenes tolkning av tomme plasser i *Gorm er en snill orm*

Under gjennomgangen av undervisningsopplegget tilknyttet *Gorm er en snill orm*, tolket også elevene her flere av tomrommene i bildeboka. De tomme plassene i ikonoteksten som omhandler hvordan musene forsvinner på mystisk vis ble diskutert i alle gruppene. Vi har valgt ut én samtale fra gul gruppe og én samtale fra rosa gruppe rundt oppslaget der Gorm har lagt seg med musa i senga, og musa plutselig forsvinner. Elevene fikk se de to oppslagene samtidig.



Bilde 12: Oppslag 15 og 16 (Kuhn, 2013)

Gul gruppe: Gorm ligger i senga sammen med musa (oppslag 15 og 16):

L: Hva har forandret seg? Hva har skjedd med musa?

Andreas: Han har tatt halen over magen, og sier "mm". Og musa er ikke ved senga

L: Ja, ikke sant

Julia: Det kan jo være at musa har krøpet under dyna

L: Kanskje det

Emil: Plasteret ligger i senga. Musa er borte. Gorm har spist den.

L: Åj, kanskje det

Siri: Musene har blitt engler

L: Tenker du på de på lekeplassen ute?

Siri: Ja

Emil: Ja, de har blitt til engler, de har vinger

Figur 6: Transkripsjon av litterær samtale i gul gruppe

Rosa gruppe: Gorm ligger i senga sammen med musa (oppslag 15 og 16):

L: Hva tror dere har skjedd?
Per: Først er musa der og Gorm har vanlig mage, så er magen tjukk og musa er borte
L: *Nikker*
Pål: Han har halen på magen, fordi han har brukt den til å spise musa
L: *Nikker*
Espen: Han har gjort det i søvne!
L: Kanskje det
Tom: Jeg tror det samme. Plasteret ligger enda i senga. Han har spist musa i søvne
Per: Fordi noen ganger drømmer man mens man sover. Kanskje han drømte at han spiste mus, også gjorde han det faktisk
L: *Humrer* Det kan være
Øyvind: *Klapper seg på magen*
Pål: Man klapper seg på magen når man er stappmett
L: Det er veldig sant
Nils: Kanskje bare musa våkna og hadde drømt at den ble spist og gjemte seg under skuffen eller bak gardinene
L: Det kan være
Ida: Musa måtte kanskje på do

Figur 7: Transkripsjon av litterær samtale i rosa gruppe

Elevene tolket tomrommet ulikt. Julia, Ida og Nils foreslo at musa enten gjemmer seg eller har gått på do. Flere av de andre elevene tolket tomrommet dithen at det er Gorm som er den skyldige og at han har spist musa. Espen, Tom og Per foreslo at Gorm spiste musa i søvne, noe som tyder på at de har kunnskaper om at man kan gjøre handlinger selv mens man sover. Andreas og Pål la spesielt godt merke til at Gorm klapper seg på magen med halen. Øyvind dramatiserte også dette. Uttalelsene fra alle elevene viser at de var aktive lesere som tolket oppslaget, og brukte sin egen førforståelse. Emil og Siri la merke til musene med vinger ute på lekeplassen. De tolket bildet dithen at musene hadde blitt til engler etter å ha blitt spist av Gorm. Sipe argumenterer for at barn bruker imponerende mengde energi i deres tolkninger for å avsløre tekstens tomrom (Sipe, 2008, s. 101). De litterære samtalene gir oss et eksempel på akkurat dette.

Videre svarte elevene på oppgaven: «Hva skjer når Gorm lukker øynene?». 51 av 66 viste via elevtegningen at de hadde avslørt Gorm. Elevene tegnet enten en orm som spiser mus eller en orm med en mus i magen. Noen tegnet også en orm og en mus ved siden av hverandre og brukte snakkebobler, tenkebobler eller piler for å forklare Gorms handlinger. Noen elever skrev en forklaring til bildet, der de understreker at Gorm spiser mus. Tolv elever tegnet

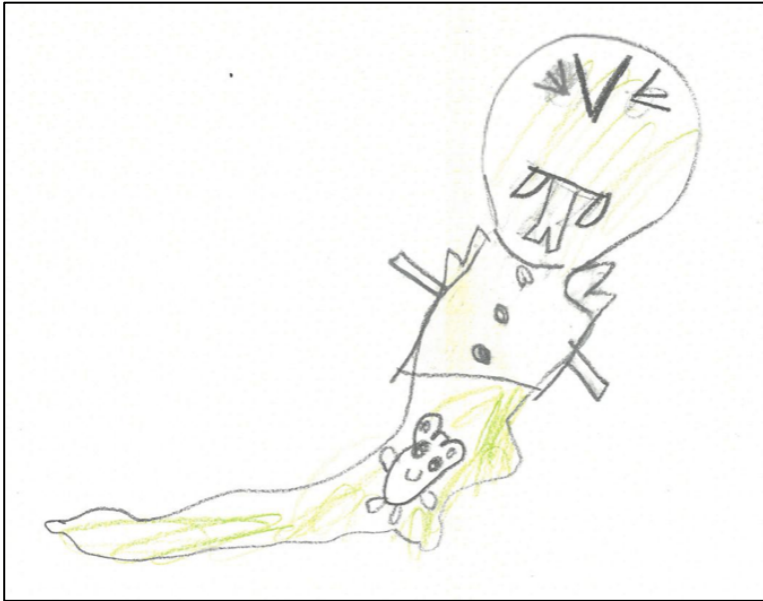
Gorm alene eller ved siden av en mus uten noe mer forklaring. Tegningene kan enten bety at elevene ikke trodde at Gorm var den skyldige, eller at de misforsto selve oppgaven og bare tegnet fritt fra fortellingen. En elev skrev katt på arket. Da lærer spurte hva han mente med besvarelsen svarte han at det var katten som hadde spist musene. To elever tegnet også en katt ved siden av Gorm og musa.



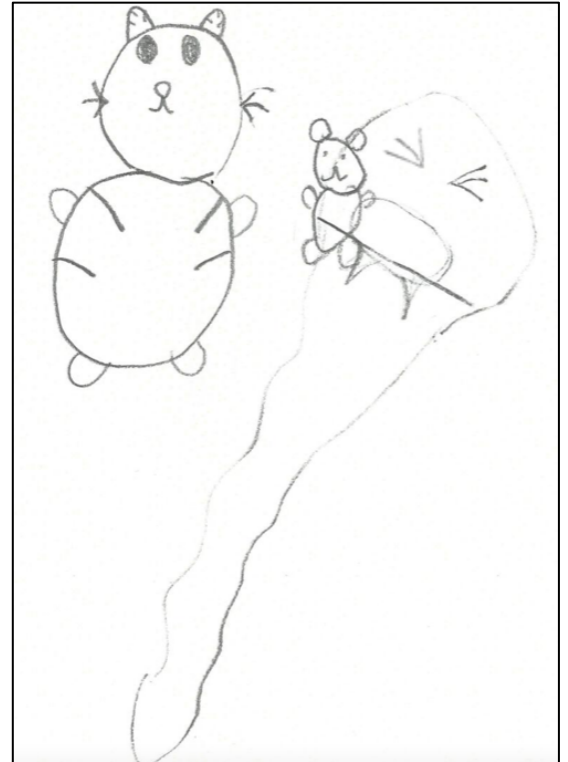
Elevtegning 2: Martine lilla gruppe



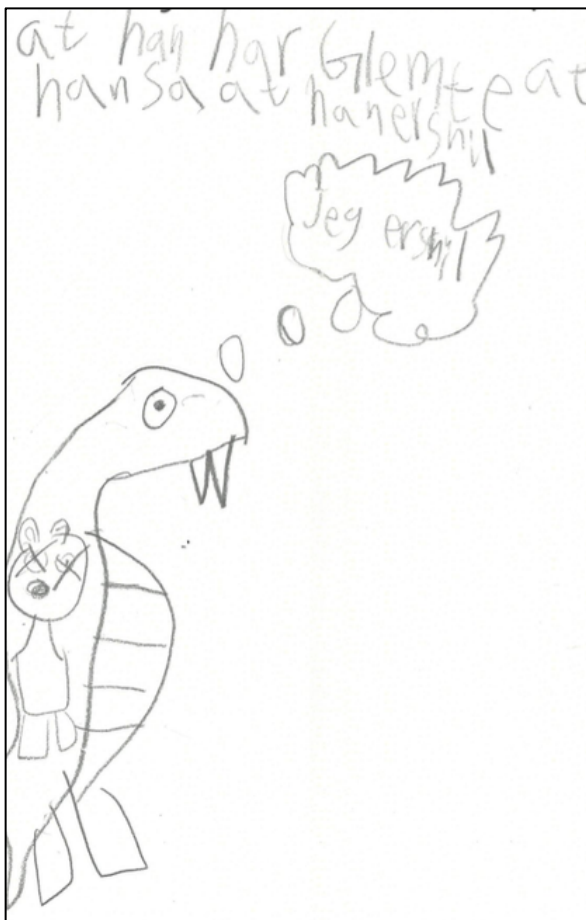
Elevtegning 1: Per rosa gruppe



Elevtegning 3: Hassan gul gruppe



Elevtegning 4: Nina gul gruppe



Elevtegning 5: Roy lilla gruppe

På spørreskjemaundersøkelsen svarte flest elever at de likte bildeboka *Gorm er en snill orm*. Til sammen svarte 44 elever positivt, mens tolv elever svarte at de likte bildeboka sånn passe. Elevarbeidet og spørreskjemaet kan indikere at tomrommene bildeboka presenterer er tilpasset elevene.

5.1.2.3 *Elevenes tolkning av tomme plasser i Ulf er uvel*

Under gjennomføringen av undervisningsopplegget tilknyttet *Ulf er uvel* tolket elevene også her flere av bildebokas tomme plasser. Et oppslag som ble diskutert i alle tre gruppene var oppslaget der Ulf går til doktoren, og doktoren forteller at Ulf dessverre er død.

Rosa gruppe: Ulf er hos doktoren (oppslag 7):

L: Tenker dere at doktoren er en flink doktor?
Øyvind: Nei, fordi doktoren oppdager ikke at stetoskopet er ødelagt
L: Ikke sant!
Marie: Han er den dårligste doktoren i hele verden!
L: Han er kanskje ikke så flink nei
Ida: Kanskje han er en kannibal, fordi det er masse menneske- og dyreting i søppelkassa
L: Åj, kanskje det
Marcus: Doktoren heller ut litt mat av Ulf
L: Ja, se der *Peker på oppslaget*
Sofie: Det er visne kroppsdeler i søppelkassa
Øyvind: Han kaster døde folk i søpla
L: Ja, det er jo veldig merkelig
Per: Kanskje han er blind, fordi han holder hunden opp ned
L: Kanskje det
Tom: Han er slem fordi han ødelagte stetoskopet med vilje bare fordi han vil at Ulf skal tro at han er død
L: *Nikker*
Pål: Jeg tror ikke at han er blind, fordi hvordan kan han se hvor han holder da

Figur 8: Transkripsjon av litterær samtale i rosa gruppe

I alle tre gruppene så elevene at stetoskopet er ødelagt, og de avslørte dermed doktorens diagnose som falsk. Elevene fokuserte ikke bare på hva læreren leste, men studerte oppslaget aktivt. Samtalen i rosa gruppe viser at flere av elevene reagerte på doktorens oppførsel, både det faktum at han gir feil diagnose, rister Ulf, og at han har kroppsdeler liggende i søppelkassen. Et annet tomrom som elevene tolket, er hvorfor Ulf blir glad igjen etter begravelsen.

Rosa gruppe: Ulf blir glad igjen (oppslag 16):

L: Hvorfor føler ikke Ulf seg uvel lenger?

Ida: Ja, nå er han glad. Det kan du se på fjeset

L: Ja, ikke sant

Pål: Fordi han sover i senga og ikke i skapet *referer til kista*

L: Ja, det må være fint for han

Tom: Fordi han ikke var død allikevel

L: Kanskje det

Ida: Kanskje han er glad, fordi han angret på at han ikke var med de andre. Fordi nå inviterte han de også ble det gøy.

Figur 9: Transkripsjon av litterær samtale i rosa gruppe

Som den litterære samtalen viser, ble også dette tomrommet tolket ulikt av elevene. Pål foreslo at Ulf nå er glad fordi han ikke lenger trenger å være død. Ida poengterte at Ulf har det gøy med vennene sine og at det derfor er årsaken. Som vist tidligere i analysen kan dette tomrommet være vanskelig å tolke, fordi det ikke er noe klart svar på hvorfor Ulf ikke lenger føler seg uvel. Hypotesene kan ikke bekreftes av hverken verbalteksten eller bildene, men spekulasjonene ansees som verdifulle i seg selv.

Elevene svarte deretter på oppgaven «Hvis du føler deg trist, hva gjør deg glad?». Fem elever skrev og tegnet at de blir glade av å være med mamma og pappa, eller å bli trøstet av en av dem. Syv elever tegnet at de blir glade av å få trøst eller være med vennene sine. Syv elever tegnet og skrev om noe som kunne ligne en bursdag. Alle disse elevene skrev og tegnet noe som har tilknytning til bildeboka, noe som kan tyde på at de ble inspirert av Ulf som blir glad for å feire med venner og familie.



Jeg blir glad når Det er Bursdag

Elevtegning 6: Marie rosa gruppe



Jeg blir glad når når mamma er her

Elevtegning 7: Elevtegning Hanna lilla gruppe

Spørreskjemaundersøkelsen viser at 33 elever likte bildeboka, mens 13 elever svarte at de ikke likte den. Elevenes besvarelser kan tyde på at *Ulf er uvel* er vanskelig å forstå for flere av elevene. Tematikken, tomrommene og de intertekstuelle referansene kan ha hatt en innvirkning på hvorfor færre elever likte denne bildeboka, enn de andre bildebøkene. Samtidig viser de litterære samtaleene at elevene har tolket de relevante oppslagene og deltatt aktivt.

5.1.3 Kritisk literacy

Sipe forklarer barns kritiske literacy i litterære analyser «As children broadened and deepened their responses to literature, they constructed their own increasingly sophisticated criteria for analytically evaluation stories» (Sipe, 2008, s. 109). Barn utvikler egne ideer om hva som gjør en bildebok bra eller dårlig (Sipe, 2008, s. 109). Som vist i analysen inneholder alle tre bildebøkene kontrapunktiske oppslag. De kontrapunktiske elementene ble diskutert i alle tre gruppene. I *Gorm er en snill orm* forteller verbalteksten til flere av oppslagene at Gorm ikke spiser mus, og at han derfor er veldig snill. Bildene viser på sin side noe helt annet. Flere av elevene var kritiske til den upålitelige fortelleren og de la spesielt godt merke til de

kontrapunktiske elementene. Vi har valgt ut to elever som leste de kontrapunktiske oppslagene kritisk, Emma i lilla gruppe og Emil i gul gruppe.

5.1.3.1 *Lilla gruppe: Emma*

Under den litterære samtalen rundt bildeboka *Gorm er en snill orm* i lilla gruppe ble det kontrapunktiske oppslaget med Gorm på biblioteket (oppslag 10) diskutert. Musa forsvinner fra oppslaget, og glemmer igjen sekken sin, Gorm leverer sekken til bibliotekaren og magen hans har blitt stor.

L: Hva ser dere på bildet? Hva tror dere har skjedd med musa?
Emma: Kanskje katten har spist musa nå også?
L: Kanskje det
Hanna: Gorm har en stor mage når han gir sekken til bibliotekaren
L: Ja, det stemmer
Kristina: Han har spist musa, men bibliotekaren har ikke fått det med seg
L: Kanskje det
Emma: Nei, han har spist boka
L: Jaa, kanskje han heller har spist en bok?
Martine: Han har spist musene igjen!! Han går litt etter musene slik at han finner mat.
L: Hmm.. Kanskje det
Hanna: Han har tjukk mage! Han har lukket øynene og da spiser han alltid mus.

Figur 10: Transkripsjon av litterær samtale i lilla gruppe

Under bibliotekstoppslaget argumenterte Emma for at det var katten som hadde spist musene. Hun unnskyldte også den store magen til Gorm med at han heller hadde spist bøker fra biblioteket. Tidligere i økten argumenterte hun for det motsatte. Da lærer leste verbalteksten på første oppslag, der Gorm blir introdusert som en snill orm, kommenterte hun: «Nei, ormer er ikke snille!». Da lærer leste verbalteksten på siste oppslag forandret hun mening og ropte ut: «Det var den beste boka. Jeg vil lese den flere ganger, fordi ormen var så søt og snill». Da hun skulle skrive eller tegne hva hun tror skjer når Gorm lukker øynene tegnet hun Gorm fanget bak en innhegning og en skremt mus med stokk ved siden av. Vi spurte henne hva tegningen betydde, og hun svarte: «Han er fanget inne, fordi han spiser så mange mus».

Kommentarene og elevtegningen viser at Emma forandret mening etter hvert som lærer leste bildeboka høyt, og etter hvert som de andre elevene kom med egne tolkninger. Selv om hun var usikker på om Gorm var en snill eller slem orm var det tydelig at hun var kritisk til verbalteksten. Vi observerte at hun stilte utforskende spørsmål til det som ble lest. Sipe viser til at barns responser gjerne reflekterer deres kritiske motstand til historiens tema eller budskap (Sipe, 2008, s. 110). Emma vurderte flere utfall, men i elevarbeidet endte hun til slutt opp med å beskrive Grom som en orm som spiser mus. Emma



Elevtegning 8: Emma lilla gruppe

motsto verbaltekstens budskap om at Gorm er snill, fordi dette ikke samsvarte med hennes samlede tolkning av ikonoteksten. Bildebokas kontrapunktiske elementer utfordret Emma til å være en aktiv leser.

5.1.3.2 *Gul gruppe: Emil*

Under høytlesningen av *Gorm er en snill orm* oppsto det en diskusjon i gul gruppe. Gorm er på apoteket og ser en deilig mus (oppslag 6 og 7). Diskusjonen var ikke lærerstyrt, men ble startet av Emil etter at lærer hadde lest verbalteksten.

Emil: Se på magen hans, den er stor! Han har spist musa!

Nina: Det er ikke Gorm som har spist musa. Det er katten

Emil: Han har jo spist dem.

Nina: Nei! Han har ikke spist noe mus!

Emil: Jo det har han

Nina: Greit dere kan si det, men jeg tror ikke på det.

Figur 11: Transkripsjon av elevdiskusjon i gul gruppe

Vi observerte at Emil i gul gruppe leste bildebøkene kritisk. Han er i utgangspunktet en elev som ikke deltar mye i samling i vanlig undervisning, og rekker sjeldent opp hånden. Under

intervjuet i forkant av prosjektet svarte han at han liker høytlesning, men ikke de kjedelige bøkene:

Intervjuer: Liker du å bli lest for?

Emil: Det syns jeg kan være litt bedre enn å lese selv

Intervjuer: Hvorfor syns du det er bedre?

Emil: Fordi det går litt sånn fortere og jeg hører bedre hva som blir sagt. Fordi når jeg leser selv, hører jeg ikke helt hva ordet blir. Da skjønner jeg ikke helt hva det blir

Intervjuer: Liker du at vi leser høyt i klasserommet?

Emil: Jeg vet ikke. Jeg liker at vi leser noen ganger

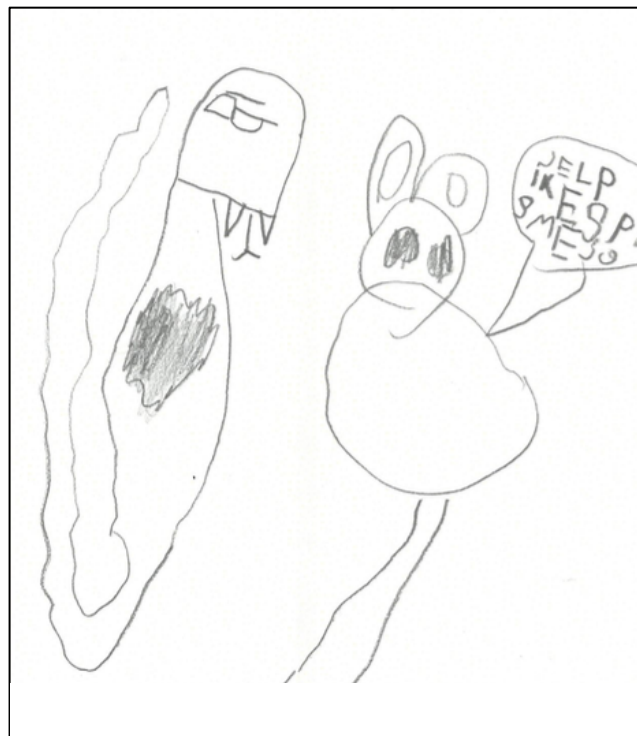
Intervjuer: Hvorfor liker du at vi leser høyt noen ganger?

Emil: Noen av bøkene er liksom kjedelige, men noen er spennende

Figur 12: Transkripsjon av intervju med Emil gul gruppe

Under prosjektet deltok han i stor grad. Han deltok i de litterære samtalene, men kom mest med spontane kommentarer og kritikk til ikonoteksten underveis mens lærer leste høyt. I følge Sipe er yngre barn i stand til å begrunne sine vurderinger og erfare elementer i en bildebok som feilaktige (Sipe, 2008, s. 110). Under lesningen av *Johannes Jensen føler seg annerledes* ropte Emil blant annet: «De gjør jo ikke det! Han som sitter ved siden av han sover. De ser jo ikke på han!» til oppslaget der Johannes Jensen sitter på bussen, og verbalteksten sier at Johannes Jensen føler at alle passasjerene ser på han. Under høytlesningen av *Ulf er uvel* var han den første i gul gruppe til å se at stetoskopet til doktoren er ødelagt: «Stetoskopet er jo ødelagt!». Han ropte også: «Du kan ikke leve mens du er død!», mens lærer leste om Ulf som tror han er død.

Under spørreskjemaundersøkelsen svarte Emil at han likte bildebøkene *Johannes Jensen føler seg annerledes* og *Gorm er en snill orm*. Han svarte også at han likte *Ulf er uvel* sånn passe. På spørsmålet om han liker høytlesning svarte han positivt både før og etter prosjektet. Emil pleier i utgangspunkt ikke å gjøre tegneoppgaver nøye og noen oppgaver dropper han helt å gjøre. Under prosjektet leverte han elevarbeid til alle tre bildebøkene, han både tegnet og skrev.



Elevtegning 9: Emil gul gruppe

Utfordrende bildebøker med kontrapunktiske oppslag krever en aktiv lesers som stiller seg kritisk til verbalteksten. Emil utviste engasjement under høytlesningen av bildeboka, og under de litterære samtalen. På spørreskjemaundersøkelsen og intervjuet svarte han positivt til høytlesning generelt og på skolen. Høytlesningen hjelper han å forstå, og han ønsker å ha høytlesning på skolen, men bøkene må være spennende. Hans kommentarer under gjennomføringen av prosjektet og svaret på spørreskjemaundersøkelsen indikerer at de utfordrende bildebøkene som ble brukt var spennende. De utfordrende elementene i bildebøkene påvirket Emil til å være en aktiv og kritisk leser.

5.1.4 Visuell literacy

Med utgangspunkt i hans egne studier påstår Sipe at barnas visuelle analyse er en kritisk faktor for deres forståelse og tolkning av bildeboka som helhet. Barn stoler på illustrasjonene i bildebøker i deres forsøk på meningsskaping (Sipe, 2008, s. 117). Underveis i høytlesningen av de ulike bildebøkene brukte elevene bildene aktivt til å forstå og tolke fortellingen. Vi har valgt ut et eksempel fra en elevstyrt diskusjon som oppsto under høytlesningen av *Johannes Jensen føler seg annerledes* i gul gruppe. På oppslaget er Johannes Jensen på badet og pusser tennene sine.

Gul gruppe: Johannes Jensen pusser tennene (oppslag 5)

Emil: Han pusser tennene med en dobørste!
David: Nei det er en oppvaskbørste
Emil: Nei, en dobørste
Andreas: Han bruker dobørsten som tanntråd
Siri: Han har store tenner, fordi han er en krokodille. Da trenger han en stor tannbørste.
Emil: Ja, han har lange tenner

Figur 13: Transkripsjon av elevdiskusjon i gul gruppe

Diskusjonen viser at elevene benyttet bildene til å skape mening. Elevene tolket tannbørsten til Johannes Jensen til å enten være en oppvaskbørste eller en dobørste. Elevene leste de visuelle metaforene i bildet, altså den visuelle teksten. Johannes Jensen har store skarpe krokodilletenner, og han trenger derfor en annen type børste til å børste tennene med, noe som forsterker følelsen av å være annerledes.

I etterkant av høytlesningen observerte vi også at elevene brukte bildene aktivt i tolkningen av de ulike oppslagene. Vi har valgt ut et eksempel fra en litterær samtale omkring oppslag tre i *Ulf er uvel* i rosa gruppe. Oppslaget viser Ulf som møter de andre karakterene ute i finværet.

Rosa gruppe: Ulf møter de andre karakterene (oppslag 3)

L: Hva ser dere på bildet?
Amanda: Jeg ser en gaffel med pølse på hodet
L: Ja, se der *peker på skjermen*
Nils: Det er gigantiske bobler over alt
L: Ja, ikke sant
Tom: Det er høner på toppen av treet som synger
L: *Humrer* Ja, der oppe *peker på skjermen*
Marcus: Alle har farger på seg, men Ulf har jo ingen farger
L: Nei, det stemmer. Hvorfor er det sånn?
Espen: Det er fordi Ulf er mer lei seg. Det er til og med grått der han kommer ut
L: Ja, kanskje det
Tina: Han ser trist ut

Figur 14: Transkripsjon av litterær samtale i rosa gruppe

Den litterære samtalen rundt oppslaget viser at elevenes forståelse av bildeboka blir forsterket ved at de tolket bildene. Under samtalen i gul gruppe kommenterte i tillegg Siri at veggene til Ulf forandrer seg etter hvert som han ikke lenger føler seg uvel: «Ulf har det morsomt og da forandrer veggen seg». Elevene tolket tonen i bildeboka, gjennom bildene. Den grå fargen

indikerer at Ulf ikke har det noe bra, mens den nye rosafargen på veggen viser at han ikke lenger er uvel. I kapittelet om visuell literacy har vi beskrevet hvordan visuell literacy kreves for å kunne tolke, forstå og få fullt utbytte av bildebøkene. Denne kompetansen utvikles ved lesning og tolkning av utfordrende bildebøker. De litterære samtalene indikerer at oppslagene utfordret elevene til å tolke bildene og videreutvikle deres visuelle literacy.

Under intervjuet svarte elevene på spørsmålet om de liker best bøker med eller uten bilder. 16 av 18 elever svarte at de foretrekker bildebøker, mens to elever svarte at de liker begge deler. Vi spurte elevene hvorfor de liker bildebøker så godt. To av elevene svarte at de liker bildebøker fordi det er fint eller koselig å se på bilder. Ti av elevene svarte at bildene hjelper dem med forståelsen av resten av boka. Vi har valgt ut noen sitater her:

Bjørn: Fordi da kan man liksom se på bildene. Da forstår jeg hvordan de ser ut og hvordan de er. Hvordan liksom zombiene ser ut om jeg leser en skrekkfilm.
Siri: Fordi at jeg føler, at hvis det er litt ord jeg ikke skjønner helt så kan bildene hjelpe meg litt.
Pål: Hvis jeg ikke vet hva det er som jeg leser, så kan jeg se på bildene og da vet jeg. Fordi da kan jeg liksom se liksom hva det handler om. For eksempel i Mio min Mio så er det bildet av en sverdsmed. Som har smidd og smidd, så man kan kutte gjennom stein. Og da er det et bilde og man kan se hvordan sverdsmeen ser ut.

Figur 15: Transkripsjon av intervju med Bjørn, Siri og Emil

Svarene til elevene som ble intervjuet kan tyde på at bildebøker er noe elevene foretrekker fremfor bøker uten bilder. Slike Sipes egne studier viser kan bildene være en hjelp for elevene til å forstå fortellingen og tolke tomrommene (Sipe, 2008, s. 117).

5.2 Intertekstuell respons

Barns intertekstuelle responser er et produkt av at de flytter fokus fra selve teksten til tekstens forhold til andre tekster de kjenner. Ifølge Sipe er de fleste intertekstuelle koblingene barn gjør med hensikt å tolke historien. Barn viser litterær forståelse gjennom intertekstualitet ved erkjennelsen om at bildeboka ikke står alene (Sipe, 2008, s. 131). Som vist i analysen inneholder bildebøkene flere intertekstuelle referanser. Flere av disse referansene ble aldri kommentert av elevene, mens noen ble diskutert. Vi har valgt ut en referanse fra *Ulf er uvel* som ble diskutert i alle tre gruppene. Den intertekstuelle referansen omhandler hvordan uvel Ulf er. Under oppslaget på kjøkkenet diskuterte elevene hvordan bildet viser at Ulf ikke har det noe bra.

Gul gruppe: Ulf føler seg uvel på kjøkkenet (oppslag 2)

L: Hvordan kan vi se at Ulf er uvel?
Siri: På tallerkenen er det et surt smilefjes
L: *Nikker*
Emil: Han vet ikke hvilken dag det er, fordi kalenderen er ødelagt
Emil: Det er en sko midt i fruktkurven
L: Ja, ikke sant
Julia: Tulipanen har råtnet
L: Ja, hva kan det bety?
Emilie: Kanskje planten er et tegn. Planten var på baksiden også. Kanskje det er flere
L: Ja, kanskje det
Lisa: Han har glemt å vanne planten sin
L: *Nikker*
Nina: Det ligger en sag i vasken
L: *Nikker*
Andreas: Alle tingene ligger i vasken uten at han vet det
L: Ja, det er sant
Knut: Han bor hele alene og har nesten ingen andre
L: *Nikker*
Nina: Han kan ikke månedene engang
Emilie: Han vet ikke om det er lørdag eller ikke, kanskje han må på jobb
Emil: Han vet ikke om det er julaften

Figur 16: Transkripsjon av litterær samtale i gul gruppe

Sipe understreker at barn kobler intertekstuelle sammenhenger til symbolske tolkninger av tekstens visuelle elementer (Sipe, 2008, s. 137). Oppslaget inneholder flere intertekstuelle referanser som tyder på at Ulf har det vanskelig. Elevene kommenterte alle disse referansene, både den råtne planten, den ødelagte kalenderen og det rotete kjøkkenet. Emilie understreket også at hun hadde sett planten i parateksten og foreslo at dette kunne være et tegn. Den råtne planten går igjen i fortellingen og kan ses på som et symbol på død. Knut kommenterte at Ulf bor helt alene noe som kan være årsaken til at han er uvel. Elevene tolket referansene og dermed viste de at de forsto tegnene som forklarer at Ulf er uvel.

5.3 Transparent respons

Sipe referer til Scholes (1985) når han redegjør for transparent respons. Transparent respons er når barnet overgir seg til «tekstens kraft». En slik respons har en spontan kvalitet (Sipe, 2008, s. 169). Sipe beskriver transparent respons i hans tidligere studier som å snakke tilbake til teksten, en form for ekspressivt engasjement under høytlesning. Ved at elevene snakker

tilbake til bildeboka legges den virkelige verden og bildebokas verden over hverandre (Sipe, 2002, s. 477). Under bildebokprosjektet observerte vi flere spontane uttrykk for følelser eller reaksjoner tilhørende oppslagene. Elevene kommenterte mens lærer leste verbalteksten.

5.3.1 Snakke tilbake under høytlesningen av *Johannes Jensen føler seg annerledes*

Vi observerte 22 elever snakke tilbake til historien eller karakterene under høytlesningen av *Johannes Jensen føler seg annerledes*. Flere elever ropte eller kommenterte under høytlesningen av oppslagene hvor Johannes Jensen undrer seg over hvorfor han er så annerledes. På oppslag syv sitter Johannes Jensen på bussen, verbalteksten forteller at han føler at alle de andre passasjerene ser på ham. Vi har valgt ut noen spontane kommentarer fra elevene i rosa gruppe.

Rosa gruppe:

Marcus: Han er en krokodille!

Bendik: Det gjør de ikke! *lager grimase til læringspartner*

Tina: Nei! De ser ikke på han. De leser aviser og bøker og ser ut av vinduet. Det er jo helt feil

Marie: Han der sover *peker på bildet*

Figur 17: Transkripsjon av transparent respons i rosa gruppe

Ifølge Sipe må vi forstå elever som viser ekspressivt engasjement som: «Children who make such responses seem to view stories as an invitation to participate» (Sipe, 2002, s. 479).

Under høytlesningen av oppslaget deltok elevene aktivt og kommenterte både bildene og verbalteksten. De kritiserte de kontrapunktiske elementene ved oppslaget. Elevens spontane og umiddelbare respons indikerer engasjement i historiens verden.

5.3.2 Snakke tilbake under høytlesningen av *Gorm er en snill orm*

Vi observerte 27 elever snakke tilbake til bildeboka *Gorm er en snill orm* under høytlesningen. Et oppslag som skapte mye ekspressivt engasjement var oppslag ti, oppslaget viser Gorm på biblioteket. Verbalteksten forteller at Gorm leverer musa sin sekk videre til bibliotekaren. Vi har valgt å trekke frem de spontane kommentarene som kom fra elevene i gul gruppe.

Gul gruppe:

Fredrik: Hvor er musa?
Trude: Hæ, hvor er musa?
Andreas: Musa er borte *roper*
Sander: Han har spist musa!
Siri: Han har jo spist musa, se på magen hans *peker på bildet*
Andreas: Han har hender? *ser ned på sine egne hender* Nei, det har han ikke, han er jo en slange!
Trude: Å nei, ikke spis musa!
Lisa: Han spiste musa *rister på hodet*
Andreas: Nei, han er ikke snill. Det er feil!

Figur 18: Transkripsjon av transparent respons i gul gruppe

Sipe poengterer at transparente responser kan være av mer språklig kompleks form, ved at barnet for eksempel oppmuntrer eller advarer karakterene i bildeboka (Sipe, 2008, s. 170-171). Kommentarene til oppslaget viser at Trude snakket direkte til karakteren i bildeboka. Hun advarte Gorm, og prøvde å få han til å ikke spise musa. Vi fikk inntrykk av at elevene var engasjerte under lesningen av bildeboka. Sipe forklarer at engasjerte barn under høytlesning kan oppleves som hypnotiserte av historien (Sipe, 2002, s. 476). Vi observerte Andreas i gul gruppe som en elev som levde seg inn i historien. Kommentarene han kom med ropte han ut og han stilte seg kritisk til flere elementer ved oppslaget.

5.3.3 Snakke tilbake under høytlesningen av Ulf er uvel

Under høytlesningen av *Ulf er uvel* snakket 33 elever tilbake til bildeboka. Oppslaget hvor Ulf er hos doktoren (oppslag 7) ble spontant kommentert og kritisert av elevene. Vi har valgt ut ekspressive kommentarer fra gul gruppe.

Gul gruppe:

Emil: Stetoskopet er jo ødelagt!
Sigurd: Hæ? Det går ikke. Se på søppelkassa det ligger en gammel arm i den *ler og peker på bildet*
Andreas: En gammel fot! *roper og peker på bildet*
Emilie: Stetoskopet er ødelagt!
Nina: Det er den dummeste doktoren
Andreas: Han er en kaktus og Ulf sitter i trusa! *roper og ler*
Nina: Han er egentlig ikke død
Andreas: Han skal bare sjekke at kroppsdelene til Ulf sitter fast

Figur 19: Transkripsjon av transparent respons i gul gruppe

De ekspressive kommentarene til elevene er tilknyttet et av de mest dramatiske oppslagene i bildeboka. Sipe understreker videre at transparente responser ofte er et produkt av historiens mest dramatiske øyeblikk (Sipe, 2008, s. 172). På oppslaget får Ulf beskjed om at han er død, noe elevene kritiserer. Sipe argumenterer for at dypt engasjement er et element av litterær forståelse, da barnet er fordypet i boka (Sipe, 2008, s. 172-173). Elevenes ekspressive kommentarer viser dermed litterær forståelse.

Under lesningen av alle tre bildebøkene forekom det andre spontane uttrykk for glede inkluderte latter. Vi observerte 15 elever le under oppslaget der Johannes Jensen binder sin egen hale oppetter ryggen. Under lesningen av *Gorm er en snill* orm observerte vi 14 elever som lo av de nakne rumpene Gorm ser på museumsoppslaget (oppslag 9). Under høytlesningen av *Ulf er uvel* observerte vi fem elever le av Ulf mens han bygget en kiste med stikkontakt (oppslag 9). Elevenes respons kan tyde på at de var engasjerte under høytlesningen og at hendelsene på oppslagene appellerte til dem.

5.4 Personlig respons

Sipe poengterer at barn har en universell impuls til å forbinde karakterer eller hendelser i en bildebok til deres egne erfaringer og livssyn. Han forklarer: «The children connected their lives with some element of the text or used knowledge gained from a text to inform their lives» (Sipe, 2008, s. 152). Barns engasjement overfor bildeboka kan forekomme som en ekspressiv overtakelse av teksten. Ved at barna ikke forsøker å tolke eller forstå teksten, men bruke bildebokas detaljer eller historie til egen kreativitet eller eget formål (Sipe, 2002, s. 478). Vi observerte fem elever overta historien om *Johannes Jensen følger seg annerledes*, to elever overta historien om *Gorm er en snill orm*, og fem elever overta fortellingen om *Ulf er uvel*. Vi har valgt ut noen spontane responser fra høytlesningen av *Ulf er uvel*.

På oppslag én, hvor Ulf ser seg i speilet, kommenterte Siri i gul gruppe: «Jeg har en fetter og en fetter til, og en onkel og en tante. En gang ble de syke. De ble også bleke i fjeset». Emil fulgte opp kommentaren med å si: «Jeg har bare en oldemor igjen, de andre oldeforeldrene mine er døde». Da lærer leste oppslag fire, hvor tanten spør om Ulf vil være med på stranden, begynte Amalie i lilla gruppe spontant å fortelle: «Noen ganger vil jeg ikke være med i lillefri. Men så er lillefri over og da ville jeg egentlig. Men da går det ikke».

I følge Sipe vil barn kunne utdype sine forbindelser mellom bildeboka og egne liv (Sipe, 2008, s. 153). Siri i gul gruppe gjorde dette ved å trekke inn sin egen familie som hadde vært bleke i fjeset, i likhet med Ulf. For både barn og voksne oppfattes det positivt om bildeboka eller detaljer i bildeboka kan reflektere egne liv (Sipe, 2008, s. 152). Vi så at bildeboka ikke bare reflekterte livet til Siri, men også Amalie. I følge Sipe vil det å gjøre koblinger fra tekst til liv oppstå om forbindelsene forstås som meningsfulle. På den måten bruker barna historien til å forstå eget liv (Sipe, 2008, s. 160-161). Ulf blir spurt av mange om han vil finne på noe, men svarer nei fordi han er uvel. Amalie dro en parallell til eget liv der hun også har sagt nei til å leke, men angret i etterkant. Lærere kan ofte tolke overtakelse som ikke passende responser (Sipe, 2002, s. 479). I følge Sipe er slike responser viktig både for elevenes leseglede og forståelse. Han forklarer det som en impuls som kan utvikle senere litterær tolkning (Sipe, 2008, s. 153). Vi kan derfor tolke elevens personlige responser som et uttrykk for leseglede og forståelse av fortellingen om Ulf.

5.5 Performativ respons

Performativ respons omhandler barnets evne til å bruke teksten som en plattform for egen ekspressiv kreativitet. Performative responser har som hensikt å få en reaksjon fra publikum, altså å bli verdsatt av andre barn (Sipe, 2008, s. 174). I Sipes artikkel fra 2002 beskriver han dramatisering som ekspressivt performativt engasjement. På bakgrunn av den artikkelen har vi valgt å presentere dramatisering som en del av elevenes performative respons. Sipe understreker at barn viser engasjement til bildeboka gjennom både verbal og nonverbal dramatisering. Han viser til Hickman (1981) som forklarer at barns respons på bøker ofte er av fysisk karakter (Sipe, 2002, s. 477).

Vi observerte at ni elever dramatiserte under høytlesning av *Johannes Jensen føler seg annerledes*, åtte elever under høytlesning av *Gorm er en snill orm*, og elleve elever under høytlesningen av bildeboka *Ulf er uvel*. Sipe argumenterer for at lærere ikke burde se på ekspressivt engasjement som forstyrrende, men heller noe positivt. Når barn dramatiserer blir de veiledet av bildeboka (Sipe, 2002, s. 479). Vi har valgt å presentere funn fra to elever i gul gruppe som begge dramatiserte under høytlesningen av bildebøkene. Disse elevene dramatiserte også elementer fra bildebøkene i etterkant av undervisningen. Elevene var aktive under hele prosjektet og vi har derfor valgt å samle dataene rundt disse elevene for å kunne forstå deres ekspressive respons i et hermeneutisk perspektiv.

5.5.1 Dramatisering av Siri i gul gruppe

Under høytlesningen av *Johannes Jensen føler seg annerledes* begynte Siri å dramatisere at hun spilte fotball mot Johannes Jensen. På oppslag 29 står Johannes Jensen i mål og skal blokkere ballen. Siri reiste seg, sparket med foten og tok armene opp i luften lignende en målskåring. Hun dramatiserte også under lesningen av *Ulf er uvel*. Under oppsalget hos doktoren dramatiserte hun at hun, i likhet med Ulf, var død. Hun kastet seg ned på gulvet. I etterkant av undervisningstimen tilknyttet *Gorm er en snill* orm observerte vi at hun dramatiserte at hun var Gorm på vei ut til friminuttet. Hun ålte seg bortover bakken og sa: «Håper det er noen fine mus her. Jeg er sulten. Nam nam».

Sipe poengterer at å spontant dramatisere viser deltakelse til bildeboka. Barnet etterligner og fysisk tolker detaljer eller handlinger i bildeboka. Dette på lik linje med at lærere har en fortolkende fremføring under høytlesning med tonefall og stemmebruk (Sipe, 2002, s. 477). Dramatiseringen til Siri underveis og etter høytlesningen kan dermed vise at hun tolket de ulike oppslagene i bildebøkene.

Tidligere i kapittelet har vi vist at Siri i tillegg til å dramatisere, også kommenterte og tolket paratekstene, de tomme plassene og de intertekstuelle referansene i bildebøkene. Som vist tidligere utøvde hun både transparent og personlig respons ved å snakke tilbake til og overta deler av fortellingene. Under den første spørreskjemaundersøkelsen svarte Siri at hun likte høytlesning og at hun ønsket at gruppen hadde mer høytlesning på skolen. Hun svarte det samme på spørreskjemaundersøkelsen i etterkant av prosjektet. Siri svarte også at hun likte alle tre bildebøkene. Under intervjuet hadde hun en positiv holdning til lesing og høytlesning hjemme og på skolen.

Intervjuer: Liker du å lese selv?
Siri: Ja, fordi en gang hadde jeg så lyst til å lese at jeg leste i en bok som bare mamma kan lese i, men det er min bok. Så jeg lest to kapitler på natten da mamma sov.
Intervjuer: Hvorfor liker du godt å lese selv?
Siri: Det er fordi da bruker jeg opp alle kreftene mine. Da blir jeg trøtt og da får jeg sove.
Intervjuer: Liker du å bli lest for?
Siri: Hmm.. Ja! Fordi noen ganger tuller mamma og jeg og lager dukketeater om de skumle figurene.
Intervjuer: Liker du at vi leser høyt i klasserommet?
Siri: Ja
Intervjuer: Hvorfor liker du det?
Siri: Fordi det er hyggelig å lese med de andre i klassen

Figur 20: Transkripsjon av intervju med Siri gul gruppe

Siri deltok aktivt under hele prosjektet. Hun uviste også engasjement ved å blant annet å le av oppslaget der Ulf klager på at han er død. Hun lo mens hun sa: «Han er jo ikke død!». Under lesningen av *Gorm er en snill* orm ropte hun også: «Bla videre, du må bla! bla!!», mens lærer leste. Elevarbeidet indikerer at hun

har forstått bildebøkene og oppgavene. Vi har valgt å ta med elevarbeidet hun tegnet tilknyttet undervisningsopplegget til *Gorm er en snill* orm. Siri tegnet Gorm som spiser mus med lukkede øyne. Musen sier: «hjelp meg» i munnen på Gorm. Rundt har hun tegnet apoteket der Gorm jobber, med butikkdisken, hyller og kasseapparat. I butikkhyllen har hun tegnet en boks med teksten «snille + orm» og en hamburger.



Elevtegning 10: Siri gul gruppe

Resultatene fra de ulike metodene indikerer at Siri har en positiv

holdning til lesing og høytlesning. Dramatiseringen, de ekspressive kommentarene, bidraget i de litterære samtalene og elevtegningene viser at hun har klart å tolke og gjenskape flere elementer fra bildebøkene.

5.5.2 Dramatisering av Andreas i gul gruppe

Under høytlesningen av *Gorm er en snill orm* begynte Andreas å dramatisere apotekoppslagene (oppslag 6 og 7). Mens lærer leste verbalteksten om musa som har vondt, begynte han å herme etter karakteren. Han tok seg på magen og sa med musestemme: «Her har jeg vondt, og her har jeg vondt». Videre dramatiserte han også hvordan Gorm spiser mus. Han kommenterte: «Han har spist musa sånn her», deretter åpnet han munnen og begynte å tygge mens han holdt en imaginær mus foran seg. I etterkant av undervisningsøkten observerte vi at også han dramatiserte karakteren. Ute i friminuttet lekte Andreas med to andre elever. Da vi spurte han om leken, forklarte han: «Jeg er en giftig slange og skal spise de andre». Under høytlesningen av *Ulf er uvel* dramatiserte han, i likhet med Siri, at også han var død. Han ble sittende på plassen i samlingsringen med hengende hode og lukkede øyene mens han strakk tungen ut.

I likhet med Siri deltok også Andreas aktivt under hele prosjektet. Som vist tidligere i kapittelet deltok han under de litterære samtale tilknyttet paratekstene, han var med på å tolke flere tomme plasser og den intertekstuelle referansen tilknyttet *Ulf er uvel*. Han kom i tillegg med flere spontane utbrudd under høytlesningen av bildebøkene, og viste dermed transparent respons. I etterkant av prosjektet observerte vi at han lånte *Johannes Jensen føler seg annerledes* på biblioteket. På spørreskjemaundersøkelsen i starten av prosjektet svarte Andreas at han likte høytlesning sånn passe. Han svarte i tillegg at han heller ikke var positiv til høytlesning på skolen. Under intervjuet i forkant av prosjektet hadde han en blandet respons rundt høytlesning.

Intervjuer: Liker du å lese selv?

Andreas: Jeg syns det er litt slitsomt. Men jeg syns det er litt gøy når det er litt lite

Intervjuer: Hvorfor tenker du at det er slitsomt?

Andreas: Fordi jeg liker ikke å bruke stemmen min, fordi da tørker liksom halsen litt når jeg snakker mye

Intervjuer: Liker du å bli lest for?

Andreas: Ja, det syns jeg er gøy

Intervjuer: Hvorfor liker du det?

Andreas: Fordi jeg liker å høre på ting. Og jeg syns det er veldig gøy å lære de bøkene

Intervjuer: Liker du at vi leser høyt i klasserommet?

Andreas: Hmm.. Litt kanskje

Intervjuer: Hvorfor?

Andreas: Fordi jeg syns det er hyggelig mens vi spiser også får vi høytlesning

Figur 21: Transkripsjon av intervju med Andreas gul gruppe

På spørreskjemaundersøkelsen i etterkant av prosjektet svarte han positivt på alle spørsmål. Han svarte også at han likte alle tre bildebøkene. I likhet med Siri deltok Andreas under hele prosjektet. Han leverte elevarbeid etter alle øktene. Vi har valgt å ta med elevarbeidet tilknyttet undervisningsopplegget av *Ulf er uvel*. På spørsmålet «Hvis du føler deg trist, hva gjør deg glad?» tegnet Andreas at han og moren klemmer.



Elevttegning 11: Andreas gul gruppe

Ved prosjektstart hadde Andreas en blandet respons rundt lesing selv og høytlesning. De analytiske, transparente og performative responsene Andreas hadde under gjennomføringen av prosjektet, kan indikere at hans forhold til høytlesning av utfordrede bildebøker nå er positivt. Det faktum at Andreas svarte at han likte alle tre bildebøkene, og i tillegg lånte en av bildebøkene i ettertid, kan tyde på at dette var bildebøker som appellerte til han.

5.6 Oppsummering av funn

5.6.1 Deltakelse i tolkningen av bildebøkens paratekster, tomrom og intertekstuelle referanser

Under gjennomføringen av prosjektet observerte vi elever som rakk opp hånden før, under og etter lesing for å kommentere og tolke bildebøkens oppslag. Under høytlesningen av *Johannes Jensen føler seg annerledes* observerte vi at 52/62 elever deltok aktivt. Under lesningen av *Gorm er en snill orm* deltok 50/63 elever, mens 53/62 elever deltok aktivt under høytlesningen av *Ulf er uvel*.

Deltakelse handler ikke utelukkende om å snakke. Under gjennomgangen av de tre bildebøkene observerte vi at 58/62 (*Johannes Jensen føler seg annerledes*), 59/63 (*Gorm er en snill orm*) og 55/62 (*Ulf er uvel*) elever fulgte med under hele høytlesningsprosessen.

Oppmerksomheten til elevene var rettet mot bildebøkene og læreren som hadde timen. Elevene satt lent fremover med ansiktet mot skjermen. Ingen av disse elevene fiklet eller tullet med andre ting.

Av de 187 oppgavene som ble levert ut i forbindelse med elevarbeidet tilknyttet prosjektet samlet vi inn 174 tegninger. Det er ulike grunner for at noen av elevene ikke leverte alle oppgavene, blant annet grunnet språkforståelse, behov for pauser eller annen individuell tilpasning. Materialet vi har samlet inn er svært variert. Elevene har gitt ulik innsats og tegningene varierer, noen har også valgt å skrive heller enn å tegne. Én elev fikk hjelp fra en assistent til å tegne det han ønsket å formidle under alle tre øktene.

Oppsummerende funn viser at elevene deltok i ulik grad under gjennomføringen av prosjektet. Noen elever deltok aktivt i de litterære samtalene rundt bildebøkens paratekster, tomrom og intertekstuelle referanser. Observasjonene tyder på at et stort flertall av elevene fulgte med under høytlesningen. 94% av elevene som deltok i prosjektet leverte elevarbeid.

5.6.2 Ekspressivt engasjement – transparent, personlig eller performativ respons

Som kapitlet til nå har vist har flere av elevene utvist ekspressivt engasjement under høytlesningen og de litterære samtalene tilknyttet bildebøkene. Under høytlesningen av *Johannes Jensen føler seg annerledes* observerte vi at 27/62 elever utviste ekspressivt engasjement, 18 av disse var gutter. Under høytlesningen av *Gorm er en snill orm* observerte vi at 26/63 elever utviste ekspressivt engasjement, 16 av disse var gutter. Under høytlesningen av *Ulf er uvel* observerte vi at 31/62 elever utviste ekspressivt engasjement, der 20 var gutter. Resultatet kan tyde på at bildebøkene engasjerte flere elever, og at disse elevene uttrykte sitt engasjement enten ved å dramatisere, snakke tilbake, eller overta deler av fortellingene.

Elevenes ekspressive engasjement kan sees i sammenheng med deres holdninger til lesing og høytlesning. Emil og Andreas fra gul gruppe svarte, som intervjuene tidligere i kapitlet viser, at det å lese selv kan være litt slitsomt. Under intervjuet svarte syv av ti gutter, at de ikke er veldig positive til å lese selv. På spørsmålet om de liker høytlesning svarte ni av ti gutter positivt. Vi har valgt ut én del av intervjuet med Tobias.

Intervjuer: Liker du å lese selv?
Tobias: Niks
Intervjuer: Hvorfor liker du ikke å lese?
Tobias: Fordi det er kjedelig
Intervjuer: Liker du å bli lest for?
Tobias: Ja
Intervjuer: Hvorfor liker du å bli lest for?
Tobias: Fordi da trenger jeg ikke å lese. Jeg blir så sliten av å lese

Figur 22: Transkripsjon av intervju med Tobias lilla gruppe

Av de åtte jentene vi intervjuet svarte syv at de liker å lese selv, og en svarte at hun liker det sånn passe. Syv av åtte jenter svarte også at de liker å bli lest for, en svarte at hun liker best å lese selv. Vi har valgt ut en del av intervjuet med Emma i lilla gruppe:

Intervjuer: Liker du å lese selv?
Emma: Ja
Intervjuer: Hvorfor liker du å lese?
Emma: Jeg elsker å lese om følelser. Det er kjempespennende
Intervjuer: Liker du å bli lest for?
Emma: Ja
Intervjuer: Hvorfor liker du å bli lest for?
Emma: Fordi da trenger jeg på en måte ikke å gjøre så mye ting selv. Fordi at noen ganger liker jeg bare å høre på at andre leser. Noen ganger liker jeg å lese selv.

Figur 23: Transkripsjon av intervju med Emma lilla gruppe

Intervjuene indikerer at guttene og jentene som ble intervjuet har ulike holdninger til lesing. Intervjuene tyder også på at det å lese selv enten kan være kjedelig eller slitsomt for flere av guttene. Høytlesning er derimot noe elevene svarte at de liker, uavhengig av kjønn. Som observasjonen viser var det et flertall av gutter som utviste ekspressivt engasjement. Dette engasjement indikerer i tillegg en interesse for høytlesning.

5.6.3 Elevenes holdninger til høytlesning

Spørreskjemaundersøkelsene viser at 39 av 58 elever svarte positivt på spørsmålet: «Liker du å bli lest høyt for?» ved prosjektstart, mens fem elever svarte negativt. Etter gjennomført prosjekt holdt resultatene seg svært stabile, 42 av 58 elever liker nå høytlesning. Resultatene viser at elevene generelt liker høytlesning godt. Under spørsmålet: «Vil du at vi skal lese bøker høyt på skolen?» svarte 32 elever positivt ved prosjektstart. Ved prosjektslutt hadde dette tallet økt til 41 elever. Vi kan derfor anta at flere elever har opplevd prosjektet positivt. Ved spørsmålet: «Ønsker du å lære å lese lengre bøker selv?», så vi også her en markant

endring i antall elever. Ved prosjektstart ønsket 36 av 58 elever å lære å lese lengre bøker, dette økte til 47 av 58 elever ved prosjektslutt. Funnene kan tyde på at flere elever ønsker å lære å lese lengre tekster selv etter endt prosjekt. Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsene kan tyde på at høytlesning er noe de fleste av elevene liker.

Da vi analyserte funnene fra prosjektet oppdaget vi at enkelte data fra ulike metoder ikke samsvarte. Da elevene i lilla gruppe skulle svare på spørreskjemaundersøkelsen i etterkant av prosjektet observerte vi, at Amalie hvisket til en venninne at hun skulle svare surt fjes på alle spørsmål. Amalie hadde svart positivt på alle spørsmålene i forkant av prosjektet. Vi observerte i tillegg at hun deltok aktivt under prosjektet. Som tidligere vist er Amalie en av elevene som spontant kommenterte bildebøkene underveis i høytlesningen. Amalie er også en av elevene som lo under oppslaget der Gorm er på museum og ser nakne rumper. Da lærer leste siste oppslag av *Gorm er en snill orm*, observerte vi i tillegg at Amalie klappet til bildeboka. Hun deltok aktivt i de litterære samtalene i etterkant av høytlesningen. Til det sammensatte oppslaget der Johannes Jensen endelig får sove igjen, kommenterte hun: «På det første bildet får han ikke sove, fordi han tenker på at han er annerledes. På det nederste bildet tenker han at det går fint. Derfor får han sove». Amalie leverte også inn

elevarbeid etter alle tre øktene. Vi har valgt å ta med elevtegningen hun tegnet tilknyttet undervisningsopplegget *Ulf er uvel*. På spørsmålet: «Hvis du føler deg trist, hva gjør deg glad?», tegnet Amalie seg selv med tre andre venner. Hun er dermed en av elevene som tegnet elementer tilknyttet bildeboka.

Amalies deltakelse indikerer at hun likte høytlesningssekvensen og at hun likte bildebøkene. Hennes svar på den siste spørreskjemaundersøkelsen

samsvarer ikke med det vi observerte, noe som kan tyde på at hennes svar var påvirket av andre faktorer enn selve høytlesningen og bildebøkene.



Elevtegning 12: Amalie lilla gruppe

6 Drøfting

I dette kapitlet vil vi drøfte oppgavens problemstilling: *På hvilken måte kan høytlesning av utfordrende bildebøker som Johannes Jensen føler seg annerledes, Gorm er en snill orm og Ulf er uvel være med på å styrke førsteklasingers lesemotivasjon?* Problemstillingen drøftes i lys av aktuelle funn presentert i kapittel 5 og teori som ble redegjort for i kapittel 2.

6.1 Lesemotivasjon

Lesemotivasjon er en forutsetning for elevens leseferdigheter (McTigue et al., 2019; Walgermo, 2018). Både skolen og lærere må legge til rette for å styrke og stimulere elevens motivasjon for lesing for å kunne utvikle gode leseferdigheter. Dataene viser at elevene gledet seg over høytlesningen. Dette blant annet ved at flere elever uttalte at læreren måtte starte å lese bildebøkene. En elev hadde gledes utsagn som: «Jippi» og en elev fryktet for å gå glipp av lesingen, da han måtte løpe på toalettet (jf. side 68-69). Walgermos studier om lesemotivasjon viser blant annet at elever ved skolestart er interesserte i lesing, uavhengig av elevenes ferdighetsnivå (Walgermo, 2018). Dette samsvarer med funn fra spørreskjemaundersøkelsen, som viser at to tredjedeler svarte at de likte høytlesning ved prosjektstart og over halvparten ønsket selv å lære å lese lengre tekster (jf. side 95-96). Funn fra Walgermos studier viser samtidig at elever med høy interesse for lesing har sterk self-concept, altså god selvoppfatning av seg selv som leser, selv om deres leseferdigheter er svakere (Walgermo, 2018). Resultatene viser dermed viktigheten av å styrke elevenes interesse for lesing. Videre i delkapitlet skal vi derfor drøfte hvorvidt de utfordrende bildebøkene og høytlesningssituasjonen kan ha hatt innvirkning på elevens *situational interest*.

6.1.1 De utfordrende bildebøkene betydning for lesemotivasjon

Bildebøkene *Johannes Jensen føler seg annerledes* (Hovland & Kove, 2003), *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013) og *Ulf er uvel* (Wexelsen & Kuhn, 2020) hadde innvirkning på prosjektet. Dataene viser at arbeidet med bildebøkene skapte engasjement hos elevene. Bildebøkene defineres som utfordrende bildebøker etter Ommundsens definisjon, og utfordrer dermed leseren kognitivt (Ommundsen, 2022). Vi observerte elever som tolket og utforsket paratekstene, samspillet mellom bilde og verbaltekst, ikonotekstens tomme plasser og de intertekstuelle referansene.

Under den litterære samtalen omkring bildebøkens paratekster var elevene engasjerte. Elevene tolket og kommenterte paratekstene samtidig som de ga inntrykk av at de ønsket at høytlesningen skulle begynne. Elevene bringer med seg sine forventinger og hypoteser til teksten, på den måten tolker de teksten aktivt (Rosenblatt, 1995). Den litterære samtalen viser at elevene kom med ulike hypoteser og forventinger til bildebokas fortelling ved å tolke paratekstene. Emma foreslo at Johannes Jensen føler seg annerledes grunnet hans hale og store tenner (jf. side 68). Om leserens forventninger ikke oppfylles vil leseren videre tilpasse seg teksten (Rosenblatt, 1995). Dataene viser at elevene gjorde akkurat dette, spesielt under lesningen av *Gorm er en snill orm*. Elevene kom med ulike tolkninger rundt paratekstene, som de senere tilpasset ved videre lesning av bildebøkene. Elevene opplevde en følelse av kompetanse og mestring under tolkningen av paratekstene, på den måte oppnådde de *effectance* (White, 1959). Bildebøkens handling var helt ukjent for elevene, og elevene benyttet sine forkunnskaper til å utlede hypoteser. Det å møte nye og ukjente utfordringer som elevene mestrer kan styrke videre lesemotivasjon (Harter, 1978; White, 1959).

Samspeillet mellom bildebøkens verbaltekst og bilde utfordret elevene til å lytte til læreren som leste verbalteksten, mens de selv leste og tolket bildene visuelt. Dette førte til ekspressivt engasjement under høytlesningen og diskusjoner rundt relevante oppslag i den litterære samtalen. Data fra intervjuet som ble gjennomført i forkant av prosjektet viser at elevene foretrekker bøker med bilder (jf. side 84). En fordel med bildebøker er at bildene hjelper elevene med forståelsen. Observasjonene underveis i bildebokprosjektet underbygger dette. Elevene var aktive lesere gjennom hele prosjektet, og tolket samspeillet mellom verbaltekst og bilde. Ifølge Ommundsen kan «det å ta utgangspunkt i og spille på leserens visuelle tekstkompetanse skape positive leseopplevelser; øke lesemotivasjonen, utvide språkferdigheter og hjelpe leseren å forstå seg selv og andre bedre» (Ommundsen, 2018, s. 168). Funn fra studien viser at elevenes visuelle literacy ble utfordret og utviklet gjennom prosjektet.

Samspeillet mellom verbaltekst og bilder skaper også en del tomrom i bildebøkene, ikonotekstens tomme plasser. De tomme plassene, som ble diskutert, oppstår i de utvidende og kontrapunktiske oppslagene. Under lesningen av de kontrapunktiske oppslagene leste elevene som detektiver og avslørte motstridelsene i verbalteksten og bildene. Vi observerte at de kontrapunktiske oppslagene skapte mye engasjement. Deriblant under samtalen hvor doktor Fjell blir introdusert (jf. side 70). Dataene viser at elevene kom med ulike

tolkningsforslag til tomrommet og de bygde videre på hverandres innspill uten avbrytelser fra lærer. Det at bildebøkene utfordrer elevene kognitivt skaper glede i leseprosessen hos elevene og stimulerer dermed til videre lesemotivasjon (Ommundsen, 2022). Elevene brukte egen fantasi, nysgjerrighet, erfaringer og følelser til å tolke de tomme plassene som bildebøkene presenterer. Noen av elevene tolket tomrommene likt som det vi gjorde i analysen, mens andre tolket oppslagene på helt andre måter. Funnene viser at elevene utviste ekspressivt engasjement under høytlesningen og at de deltok i de litterære samtalene, uavhengig av forkunnskaper.

Bildebøkens tomme plasser oppstår i tillegg i form av intertekstuelle referanser. Disse referansene krever forkunnskaper om blant annet litteratur og film. Elevene kommenterte den intertekstuelle referansen som er tilknyttet Ulf psykiske utfordringer (jf. side 85), samtidig ble flere av de andre intertekstuelle referansene ikke kommentert i noen av gruppene. Det å forstå disse referansene er ikke avgjørende for å forstå fortellingene. Selv om barneleserens forkunnskaper og erfaringer tilsier at de ikke gjenkjenner referansene kan de fortsatt nyte godt av bildebøkene. Bildebøkene henvender seg ikke til voksenleseren på bekostning av barneleseren, og alle tre bildebøkene tilbyr barneleseren en modell-leserposisjon de kan gå inn i (jf. Ommundsen, 2010, s. 67).

For å tilpasse undervisningen til flere elever valgte vi bildebøker som utfordret elevene i ulik grad. Vi mener at *Johannes Jensen føler seg annerledes* er noe mindre kognitivt utfordrende og vi startet derfor prosjektet med denne bildeboka. *Gorm er en snill orm* krever svært aktive lesere, og vi valgte denne bildeboka som bildebok nummer to i prosjektet. Vi vil karakterisere *Ulf er uvel* som den mest utfordrende bildeboka, vi avsluttet derfor prosjektet med denne boka. Observasjoner gjort fra gjennomgangen av paratekstene, høytlesningen og de litterære samtalene tyder på at elevene likte alle tre bildebøkene. Spørreskjemaet slutter opp under dette. Det var kun i underkant av 3% som svarte at de ikke likte *Johannes Jensen føler seg annerledes* og *Gorm er en snill orm*, mens 6% svarte at de ikke likte *Ulf er uvel*. Resultatene indikerer at de utfordrende bildebøkene var tilpasset elevgruppen og at bildebøkene engasjerte elevene i stor grad. Selv om elleve av 69 elever svarte at de ikke likte *Ulf er uvel*, observerte vi flest elever som utviste ekspressivt engasjement under høytlesningen av denne bildeboka. Under de litterære samtalene observerte vi mest deltakelse under samtalen tilknyttet *Ulf er uvel* (jf. side 78). Disse observasjonene tyder på at bildebokas tomrom og intertekstuelle referanser skapte engasjement i elevgruppene. Elevens self-efficacy, hvorvidt eleven

forventer å lykkes med en bestemt oppgave, påvirker elevens motivasjon (Bandura, 1997). Vi har benyttet bildebøker som vil gi elevene en forventning om mestring. Elevenes aktive deltakelse viser at de utfordrende bildebøkene utfordret dem på tvers av forkunnskaper og ferdighetsnivå, noe som videre bidro til positiv self-efficacy.

6.1.2 Høytlesningens betydning for lesemotivasjon

Formålet med bildebokprosjektet er å styrke elevers lesemotivasjon gjennom høytlesning. Det er sammenheng mellom høytlesning og elevens lesemotivasjon (Martinez & Teale, 1988; McTigue et al., 2019; Ommundsen, 2022). Under høytlesningen tilsa elevenes kroppsspråk og ansiktuttrykk av de fulgte konsentrert med. Elevene satt lent framover, med ansiktet mot skjermen. Barn som oppleves som hypnotiserte eller oppslukte av fortellingen under høytlesning er aktive lesere. Dette kan videre være et tegn på opplevelse av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2012; Sipe, 2002). Flere elever var aktive under høytlesningen og viste spontant ekspressivt engasjement i form av å snakke tilbake, overta eller dramatisere teksten. Sipe forklarer at barn viser ekspressivt engasjement når barn er svært interessert i en bildebok som blir lest høyt og ønsker å ta del i historien (Sipe, 2002). Samspillet mellom verbaltekst, illustrasjon og høytlesning danner en forestilling for barna (Rhedin, 1997). Med utgangspunkt i dataene og Sipes og Rhedins teorier om høytlesning kan det tyde på at bildebøkene og høytlesningen av dem gjorde elevene interesserte. Intervjuene viser at høytlesning er noe elevene foretrekker, fremfor å lese på egenhånd. Spørreskjemaene støtter oppunder funnene fra intervjuene. Elevene svarte positivt på høytlesning generelt, og i etterkant av prosjektet ble også flere av elevene positive til høytlesning på skolen. Den store oppslutningen rundt høytlesning viser at høytlesning er noe elevene foretrekker. Etter prosjektet svarte flere elever at de ønsket å lære seg å lese lengre bøker selv. Prosjektet virket dermed helt klart motiverende for elevene.

6.1.3 Situational interest

Situational interest har potensial for å danne langvarig lesemotivasjon (Guthrie et al., 2005; Hidi & Harackiewicz, 2000). Funnene viser at elevene opplevde interesse under prosjektet ved at elevene fulgte med og var aktive under høytlesning og i de litterære samtalerne. I en spesifikk kontekst rundt bildebøkene har elevene opplevd et øyeblikk av *situational interest*. For at interessen ikke skal bli flyktig, men heller utvikles til indre motivasjon må *situational interest* skape nytelse, glede og læring (Hidi & Harackiewicz, 2000). Som nevnt satt flere

elever med åpne øyne, stille i samling og fulgte godt med. Elevene opplevdes som hypnotiserte av teksten, noe vi kan se på som et tegn på nytelse. Gjennom bildebokprosjektet har elevene utvist ekspressivt engasjement ved flere tilfeller. Både før og under høytlesningen kom elever med gledesutsagn. Utledet fra Sipes teori kan dette være et tegn på lykke og glede over teksten (Sipe, 2002). Fem av seks elever deltok i den litterære samtalen rundt bildebøkene. Elevene tolket tomrom i ikonoteksten, oppdaget intertekstuelle referanser og leverte inn elevtegninger fra de tre bildebøkene. Med utgangspunkt i dataene har bildebokprosjektet også gitt læring. Bildebokprosjektet dannet *situational interest* noe som gir mulighet for nytelse, glede og læring. Dette har et potensial for å utvikle langsiktig lesemotivasjon.

6.2 Inkluderende undervisning

«Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ved å legge til rette for inkluderende undervisning vil flere elever føle mestring. Dataene viser at bildebokprosjektet oppfordret til deltakelse. Elevene deltok aktivt under hele prosjektet, enten i form av å rekke opp hånden eller utvise ekspressivt engasjement. Vi observerte også at elevene fulgte med under høytlesningen. Elevenes deltakelse viser at undervisningen var inkluderende. Dataene indikerer i tillegg at elever som ellers ikke er aktive deltok under bildebokprosjektet. Eksempelvis Emil i blå gruppe som utviste mye ekspressivt engasjement ved blant annet å snakke tilbake til de kontrapunktiske oppslagene i bildebøkene (jf. side 81). Dette er reaksjoner som kan bli oppfattet som bråk og støy av lærer, men som er et uttrykk for engasjement tilknyttet høytlesningen (Sipe, 2002). Dataene viser at flest gutter utviste ekspressivt engasjement. Den internasjonale PISA-prøven og nasjonale prøver opplyser om at jenter presterer bedre enn gutter i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2019, 2021). Elevenes deltakelse i bildebokprosjektet tyder på at undervisningen engasjerte uavhengig av kjønn.

Jf. opplæringslova § 1-3 skal opplæringa «tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)» (Opplæringslova, 1998). Overordnet del av læreplanverket 2020 understreker også at «elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Bildebokprosjektet vi gjennomførte var tilpasset ulike elever. Bildebøkene er i ulik grad utfordrende, noe som gjorde at alle elevene i

større grad fikk muligheten til å delta. Bildebøkene var på den måten tilpasset elevenes ulike nivå. Ommundsen understreker:

Uavhengig av leserens alder, språklige og kulturelle bakgrunn kan bildene kommunisere på en måte alle kan få noe meningsfylt ut av. Men også ikonene krever leserens aktive deltakelse for å gi mening, bildene må leses og tolkes for å skape forståelse (Ommundsen, 2018, 152).

Flere av de tomme plassene i bildebøkene var lette å fylle for de fleste av elevene. Elevene som hadde god kritisk og visuell literacy kunne bryne seg på de mer utfordrende tomme plassene. Det samme gjaldt de intertekstuelle referansene. Elevene ble engasjerte selv om de hadde ulike erfaringer, forkunnskaper og holdninger. De ulike meningene skapte mye diskusjon og engasjement rundt oppslagene. Funnene viser at undervisningsopplegget tilknyttet de utfordrende bildebøker fulgte kravet om tilpasset opplæring jf. opplæringslova og LK20.

Undervisningsopplegget er basert på metoden om shared picturebook reading.

Høytlesningsdelen av prosjektet viser at høytlesning er en måte å gjennomføre inkluderende undervisning på for alle elever. «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasning til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Høytlesning gjør at alle kan lytte til en felles tekst sammen. Dette er en undervisningsform som inkluderer alle elevene i et fellesskap. Elevene satt sammen i samlingsring og lyttet til lærer som leste, mens de selv tolket bildene og dermed bidro aktivt til leseprosessen. Høytlesning gir lesere som ikke mestrer å avkode bøkene selv mulighet til å møte og oppleve teksten, samt gir høytlesning sterkere lesere mulighet til å gå i dialog med elever med ulike erfaringer med tekst (Tønnessen, 2007). Høytlesning passer derfor for alle elever uansett leseferdigheter.

Den andre delen av shared picturebook reading omhandler den litterære samtalen. Ifølge Ommundsen er bildeboka «et medium som barn, ungdom og voksne kan oppleve sammen, og som er særlig egnet for litterære samtaler» (Ommundsen, 2018, s. 168). Funnene viser at elevene deltok aktivt i den litterære samtalen. De bygde på hverandres tolkninger og diskuterte oppslagene. Funnene understreker viktigheten av at lærer legger til rette for samtale og samarbeid mellom elevene. Ifølge Laila Aase tilbyr skolen kollektive lesesituasjoner der lesing foregår innenfor et tolkningsfellesskap. På den måten blir klasserommet til en arena der

ulik tolkning og forståelse kan møtes (Aase, 2005, s. 107). Den litterære samtalen blir en felles opplevelse for klassen, som alle elevene kan ta del i. Videre poengterer Aase at når elevene «presenterer tankar dei har om teksten, gir dei læraren og medelevane eit innblikk i ein lesemane som kan gi grunnlag for *forhandling*, og kan hende ny forståing» (Aase, 2005, s. 107). Elevene utvikler på den måte sin egne forståelse i møte med andre elevers tolkninger. Funnene viser at flere elever ble påvirket av tolkningene til medelever, blant annet Emma i lilla gruppe (jf. side 80-81). Emma ble påvirket av tolkninger fra de andre elevene etter hvert som bildeboka *Gorm er en snill orm* ble lest. Hun var usikker på om Gorm er en snill eller slem orm, men i elevarbeidet endte hun opp med å beskrive Gorm som en orm som spiser mus. Diskusjonene som oppsto i gul gruppe (jf. side 71) da læreren leser oppslaget der Doktor Fjeld blir introdusert, viser også at elevene bygget videre på hverandres tolkninger. Elevene hadde ulike meninger om hvorfor Doktor Fjeld heter Fjeld og de kom med flere hypoteser. Denne diskusjonen var med på å utvikle deres tolkningskompetanse. Tomrommene i de ulike oppslagene har ingen fasitsvar, dermed var lærer mer interessert i å se hvordan elevene tolket, drøftet og var kritiske. Sipe presiserer at i arbeidet med litterær fiksjon er formålet elevenes tolkning og ikke en bestemt forståelse av bildeboka. Lærer skal ikke tilrettelegge for den ene «bedre» tolkningen (Sipe, 2008). En slik form for åpen samtale er inkluderende da alle elever har mulighet til å bidra med sine tolkninger utfra sine forkunnskaper og tolkningskompetanse.

6.3 Et tilbakeblikk på bildebokprosjektet

I etterkant av bildebokprosjektet har vi evaluert prosjektet og ser både styrker og svakheter. Et valg vi ser i ettertid har vært fordelaktig er å gjennomføre prosjektet med tre utfordrende bildebøker fremfor én. Funnene tyder på at elevene i stor grad har opplevd interesse og vært engasjerte i løpet av prosjektet. Vi tror bruken av flere bildebøker har vært en faktor for deres engasjement. De tre bildebøkene *Johannes Jensen føler seg annerledes*, *Gorm er en snill orm* og *Ulfer uvel* er alle utfordrende bildebøker som inviterer til en aktiv leser. Samtidig har de ulikt tema, grad av tomrom og intertekstuelle referanser. Vi tror at flere bildebøker gjør at flere elever kan finne minst én bok som er interessant eller spennende gjennom metoden *shared picturbook reading*. I følge Sipe vil barn som har mer erfaring med bildebøker i større grad vise ekspressivt engasjement (Sipe, 2002). Samtidig ser vi verdien i å benytte bare én enkel bildebok, for å heller å kunne gå mer i dybden av bildebokas utfordrende elementer. Bildebøkene er på et nivå som er tilpasset elevenes forkunnskaper og erfaringer. Vi valgte å la elevene snakke fritt under høytlesning og spørsmålene som ble stilt under den litterære

samtalen var åpne. Dette førte til at vi måtte bruke mye tid på å systematisere elevsvar og funn, ettersom elevene har fått rom til å komme med sine innspill. Vi mener dette har vært en riktig avgjørelse på bakgrunn av elevenes alder og formålet med prosjektet, som var å styrke deres engasjement og motivasjon.

En annen styrke med bildebokprosjektet har vært utvalget av elever. Tre parallelle klasser har deltatt i prosjektet, med til sammen 66 elever. Med tre utfordrende bildebøker, og tre parallelle klasser tok det tre uker å gjennomføre prosjektet. Å gjennomføre med tre grupper fremfor én, har vært mer tidskrevende, samtidig som det har gitt casestudien en bredde. Et større utvalg har resultert i mer data. Samtidig har utvalget også en mer variert elevgruppe med tanke på elevens forkunnskaper, interesser og leseferdigheter. Ved å gjennomføre undervisningsopplegg tilknyttet de tre bildebøkene i tre grupper ble prosjektet mindre sårbart med tanke på elevenes dagsform eller andre utforutsette hendelser. Vi mener at prosjektet også var et positivt bidrag til trinnet som helhet, noe som mulig kan styrke trinnkulturen rundt høytlesning av bildebøker.

Valg av elevarbeid er et element vi ville endret på i ettertid. I elevarbeidet til *Gorm er en snillorm* ble elevene bedt om å tegne hva som skjer når Gorm lukket øynene. Oppgaven var inspirert av Ommundsens (2022) tidligere prosjekt med samme bildebok. Dette elevarbeidet krevde at elevene brukte sin tolkningskompetanse i møte med bildeboka. Elevarbeidet til *Johannes Jensen føler seg annerledes* og *Ulf er uvel* utformet vi på egen hånd. Elevarbeidet tilknyttet *Johannes Jensen føler seg annerledes* var å tegne hvilket dyr elevene ønsket å være. Til *Ulf er uvel* var oppgaven å tegne hva som gjorde elevene glad om de følte seg trist. Disse to oppgavene krevde ikke at elevene tolket bildebøkernes tomrom eller intertekstuelle referanser. Noen elever valgte likevel å bruke elementer fra bildebøkene for å svare på oppgavene. Som et resultat ga elevarbeid fra disse to oppgavene lite informasjon om elevenes kunnskaper om bildebøkene. Hadde vi gjennomført prosjektet på nytt hadde vi utformet nye oppgaver til elevarbeidet. Til *Johannes Jensen føler seg annerledes* kunne oppgaven vært: Hvorfor sovner Johannes Jensen til slutt? Til *Ulf føler seg uvel* hadde en mulig elevoppgave vært å be elevene om å tegne hvorfor Ulf ikke lenger er uvel? Derav måtte elevene bruke sin tolkningskompetanse til å tolke de tomme plassene i de ulike bildebøkene, noe vi igjen kunne bearbeidet i vår analyse. Samtidig viste vårt valgte elevarbeid høy grad av deltakelse. Elevarbeidet tok utgangspunkt i noe vi visste at alle elevene hadde en forutsetning for å kunne

svare på, fordi det tok utgangspunkt elevenes egne preferanser. I etterkant viser antall innleverte elevtegninger at elevarbeidet har vært både inkluderende og motiverende.

7 Konklusjon

Målet med dette prosjektet har vært å undersøke om, og på hvilken måte, de utfordrende bildebøkene *Johannes Jensen føler seg annerledes*, *Gorm er en snill orm* og *Ulf er uvel* kan styrke lesemotivasjonen til elever på førstetrinn. Problemstillingen vår er følgende:

På hvilken måte kan høytlesning av utfordrende bildebøker som Johannes Jensen føler seg annerledes, Gorm er en snill orm og Ulf er uvel være med på å styrke førsteklasingers lesemotivasjon?

For å besvare problemstillingen valgte vi å gjennomføre en litterær analyse av bildebøkene. Vi ønsket å få ytterligere kunnskap om de elementene i bildebøkene som utfordrer leseren kognitivt. Vi formulerte derfor forskningsspørsmålet: *På hvilken måte inviterer de utfordrende bildebøkene til refleksjon?* Den litterære analysen viser at de tre bildebøkens ikonotekst inneholder en del tomme plasser som åpner for leserens egne tolkninger. De tomme plassene oppstår for det meste i de utvidende og kontrapunktiske oppslagene. Noen av de tomme plassene i verbalteksten blir fylt ved hjelp av bildene. En aktiv leser vil lese modalitetene samlet og dermed tilgi ikonoteksten ny mening. Det forekommer også flere tomme plasser i bildebøkene der verbaltekstens fortelling ikke fylles igjen av bildene. Her kan leseren fungere som en medforfatter og bruke fantasi, nysgjerrighet, erfaringer og følelser for å fylle de tomme plassene (Ommundsen, 2022). Noen av tomrommene i bildebøkene oppstår i tillegg i form av intertekstuelle referanser. Flere av de intertekstuelle referansene krever forkunnskaper om litteratur og film. Barns tidligere erfaringer vil ofte tilsi at de ikke gjenkjenner disse referansene. Samtidig vil fortsatt barn kunne nyttiggjøre seg av bildeboka (Nikolajeva, 2000). Utfra analysene konkluderte vi med at bildebøkene tilbyr barneleseren en modell-leserposisjon (jf. Ommundsen, 2010, s. 67). Bildebøkene kunne også defineres som utfordrende bildebøker etter Ommundsens definisjon (Ommundsen, 2022).

Videre gjennomførte vi 18 intervjuer, 58 spørreskjemaundersøkelser og ni undervisningsøkter ute i selve klasserommet. Fokuset var hvordan de utfordrende elementene i bildebøkene kunne bidra til å styrke elevenes lesemotivasjon. Vi formulerte derfor det andre forskningsspørsmålet: *Hvordan kan de utfordrende elementene i bildebøkene bidra til å styrke lesemotivasjonen under høytlesning i klasserommet?* For å besvare det andre forskningsspørsmålet gjennomførte vi en casestudie. Dataene viser at elevene deltok aktivt

under gjennomføringen. De utviste analytisk og intertekstuell respons ved å tolke bildebøkens paratekster, tomme plasser og intertekstuelle referanser. Elevene brukte bildene aktivt og stilte seg kritiske til de til tider upålitelige fortellerne i bildebøkene, og utviste dermed visuell og kritisk literacy. Elevene utviste også ekspressivt engasjement spesielt under de utvidende og kontrapunktiske oppslagene. Elevene snakket tilbake til verbalteksten, overtok deler av fortellingen og dramatiserte ulike hendelser. I lys av de litterære analysene og analysene omkring funn fra klasserommet vil vi påstå at elevene gjennom høytlesning av utfordrende bildebøker har opplevd *situational interest*, som videre kan styrke deres lesemotivasjon. Samtidig vil vi understreke at prosjektet ikke vil være replikerbart da det er en casestudie. Resultatene vi har fått er kontekstavhengige. Vi vil derfor ikke kunne garantere likt resultat ved bruk av andre bildebøker, et annet utvalg og en annen kontekst for høytlesning.

Funn fra vår prosjekt samsvarer også med funn fra større studier som viser til at utfordrerne bildebøker kan være motiverende og engasjerende (Ommundsen, 2022; Sipe, 2002) og at høytlesning bidrar til elevens lesemotivasjon (McTigue et al., 2019; Ommundsen, 2022). Samtidig må indre lesemotivasjon utvikles over lengre tid og kan ikke brytes ned til en enkelt hendelse (Guthrie et al., 2005, s. 92). Videre må høytlesningen planlegges på lik linje med annen undervisning (Tønnessen, 2007, s. 50). Valg av bildebok er ikke vilkårlig, bildeboka må kognitivt stimulere leseren (Ommundsen, 2022). For å tilrettelegge for en fruktbar høytlesning må lærere derfor være kjent med prinsippene for en god høytlesning. De må planlegge shared picture book reading på en god måte og velge en bildebok som engasjerer elevene og inviterer dem til å være aktive lesere. Samtidig ønsker vi å poengtere at læreren har stor innflytelse på hvilken type respons som teller i felleskapet under høytlesningen. Til slutt vil vi understreke at vi lærere må utvide vårt syn på litterær respons som også favner barns spontane ekspressive engasjement (Sipe, 2002, s. 481).

8 Kildeliste

- Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. (2021). Gjenbruk av kvalitative data i utdanningsforskning. I C. Dalland (Red.), *Forskningsdesign - Hva må du tenke på når du planlegger et forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. (1997). "Frågan om talgenrer". I E. Haettner Aurelius & T. Götselius (Red.), *Genre teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barthes, R. (1974). *S/Z: An essay*. New York: Hill and Wang.
- Barton, D. (2007). *Literacy : an introduction to the ecology of written language* (2nd ed. utg.). Malden, Mass: Blackwell Publ.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur : sjangrar og teksttypar* (3. utg. utg., bd. [131]). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa : utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *DUO Vitenarkiv*.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse : lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Camus, A. (1942). *Létranger*.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori* (bd. 192). Bergen: Fagbokforl.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development With Embedded Soical Context: An Overview of Self-Determination Theory. I R. M. Ryan (Red.), *The Oxford Handbook: HUMAN MOTIVATION* (s. 85-111). Oxford University Press:
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eco, U. (1979). *The role of the reader : explorations in the semiotics of texts*. Bloomington, Ind: Indiana University Press.
- Eco, U. (1994). *Seks turer i fortellingens skoger*. Oslo: Tiden norsk forlag.

- Egner, T. (1955). Politimester Sebastians vise. På *Folk og røvere i kardemommeby*. Oslo: Cappelen.
- Ferkingstad, H. B. (2021). *Å motivere til leselyst ved hjelp av den utfordrende bildeboka Morkels alfabet* OsloMet - Storbyuniversitetet.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. *Sosiologisk tidsskrift*, 12(2), 117-142.
- Friis, E. (2012). Intertekstualitet. I L. H. Kjældgaard, L. Møller, D. Ringgaard, L. M. Rösing, P. Simonsen & M. Rosendahl Thomsen (Red.), *Litteratur : introduktion til teori og analyse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I C. Dalland (Red.), *Forskningsdesign - Hva må du tenke på når du planlegger et forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglset, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture 1973.
- Genette, G. (1997a). *Palimpsests : literature in the second degree* (bd. vol. 8). Lincoln, Neb: University of Nebraska Press.
- Genette, G. (1997b). *Paratexts : thresholds of interpretation* (bd. 20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M. & Perencevich, K. C. (2005). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Reading research and instruction*, 45(2), 91-117.
<https://doi.org/10.1080/19388070609558444>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 163-168.
- Harter, S. (1978). Effectance Motivation Reconsidered: Toward a Developmental Model. *Human Development*, 21(1), 34-64. <https://doi.org/10.1159/000271574>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse : innføring i litteraturredaktikk* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hickman, J. (1981). A new perspective on response to literature: Research in an elementary school setting. *Research in the teaching of English*, 343-354.
- Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571. <https://doi.org/10.3102/00346543060004549>

- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
<https://doi.org/10.3102/00346543070002151>
- Higonnet, M. (1990). The playground of the peritext. I *Journal of Research and Development in Education* (bd. 15, s. 47-49).
- Hovland, H. & Kove, T. (2003). *Johannes Jensen føler seg annerledes*. Oslo: Cappelen.
- Iser, W. (1974). *The implied reader : patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. London: John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981). Tekstens apellstruktur. I N. Groeben, H. R. Jauss, W. Iser, U. Eco, G. Kelstrup & M. Olsen (Red.), *Værk og læser : en antologi om receptionsforskning*. København: Borgen.
- Iser, W. (1991). Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. I: Frankfurt, Suhrkamp.
- Kahneman, D., Lovallo, D. & Sibony, O. (2011). Before you make that big decision. *Harv Bus Rev*, 89(6), 50-137.
- Kristeva, J. (1969). Semeiotike, Recherches pour une sémanalyse, Seuil. *Coll. Points*.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language : a semiotic approach to literature and art*. Oxford: Blackwell.
- Kuhn, C. (2013). *Gorm er en snill orm*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Leigh, S. R. & Heid, K. A. (2008). First Graders Constructing Meaning Through Drawing and Writing. *First Graders Constructing Meaning Through Drawing and Writing*. Hentet fra <http://escholarship.org/uc/item/39179180>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ludvigsen, K. o. (1983). Syk. På *Juba Juba*. Oslo: Notabene Records.
- Martinez, M. & Teale, W. H. (1988). Reading in a Kindergarten Classroom Library. *Reading Teacher*, 41(6), 568-572.
- 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/10.1016/j.ecresq.2018.12.013>
- Mjør, I. (2010). I resepsjonens teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. *Nordic journal of childLit aesthetics*, 1(1), 5856. <https://doi.org/10.3402/blft.v1i0.5856>
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work* (1st pbk. ed. utg., bd. v. 14). New York: Routledge.
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser : når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut* Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. I. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere*. Oslo: Universitetsforl.
- Ommundsen, Å. M. (2022). Cognitive challenging picturebooks and the pleasure of reading. I *Exploring challenging picturebooks in education*. London: Routledge.
- Ommundsen, Å. M., Haaland, G. & Kümmerling-Meibauer, B. (2021). *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning*. Milton: Milton: Taylor & Francis Group.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Raney, K. (1998). A matter of survival: on being visually literate. *The English and Media Magazine*, 39.
- Reese, E. (2015). What good is a picturebook? Developing children's oral language and literacy through shared picturebook reading. I(s. 194-208).
- Rhedin, U. (1997). *Bilderboken : på väg mot en teori* Alfabet, Stockholm.
- Rhedin, U. (2001). *Bilderboken : på väg mot en teori* Alfabet, Stockholm.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed. utg.). New York: Modern Language Association of America.

- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts : selected essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions: Motivation and the Educational Process. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Scholes, R. (1985). *Textual power: Literary theory and the teaching of English*. New Haven: Yale University Press.
- Sipe, L. R. (2000). The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds. *Reading research quarterly*, 35(2), 252-275. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.4>
- Sipe, L. R. (2002). Talking Back and Taking over: Young Children's Expressive Engagement during Storybook Read-Alouds. *The Reading teacher*, 55(5), 476-483.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime : young children's literary understanding in the classroom* (Kinde Editon. utg.). New York: Teachers College.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse : ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Solskinnsbakk, E., Skandfer, E. & Bjone, E. V. (2014). *Hva gjør de dagen lang?* Oslo: Cappelen Damm.
- Stevenson, R. L. (1886). *Dr. Jekyll og Mr. Hyde* Gyldendal Norsk Forlag.
- Sunde, Ø. (1971). Hvis dine ører henger ned. På *Det året det var så brått*. Norsk Phonogram CBS.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I C. Dalland (Red.), *Forskningsdesign - Hva må du tenke på når du planlegger et forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørbø, M. N. (2020). Dr. Jekyll og Mr. Hyde. *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Dr._Jekyll_og_Mr._Hyde
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Torsetnes, G. B. (2016). Lærerens rolle i å utvikle og opprettholde elevers lesemotivasjon. I. Traavik, I. (2012). *På liv og død : tabu i bildeboka : analyser og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tønnessen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for felleskapet. I H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (bd. nr. 169). Bergen: Fagbokforl.

- Ulstein Standal, S., Ommundsen, Å. M. & Bergljot Svenkerud, A. (2020). Hvordan bruke shared picturebook reading og rollespill for å snakke om mobbing. I *How to use shared picturebook reading and roleplay to talk about bullying*: OsloMet - Storbyuniversitetet.
- UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs: position paper. *Paris: United national educational, scientific and cultural organization*.
- UNESCO. (2018). Hentet fra <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *PISA 2018 - resultater*. UDIR. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Grunnleggende ferdigheter*. Norsk (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Kjerneelementene i fag Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Analyse av nasjonale prøver for 5.trinn 2021*. UDIR. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/analyse-av-nasjonale-prover-for-5.-trinn-2021/>
- Walgermo, B. R. (2018). Motivation for Reading within the First Year of Formal Reading Instruction. I: University of Stavanger, Norway.
- Wexelsen, R. & Kuhn, C. (2020). *Ulf er uvel*. Oslo: Ena, Vigmostad & Bjørke.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychol Rev*, 66(5), 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational psychologist*, 32(2), 59-68. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_1
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W. & Schiefele, U. (2015). Development of Achievement Motivation and Engagement. I(s. 1-44). Hoboken, NJ, USA: Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R. & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Dev Perspect*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Wigfield, A., Perencevich, K. C. & Guthrie, J. T. (2004). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah: Mahwah: Routledge.

- Wilhelm, J. (2008). *You gotta be the book"*: Teaching engaged and reflective reading with adolescents. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Wise, R. (1965). *The Sound of Music*. I t. C. Fox (Red.).
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (bd. 6). Los Angeles: Sage.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen, L. Aase, L. J. Larsen, S. Høisæter, J. K. Smidt, T. Steinfeldt, E. Vinje, D. Skarstein & J. Smidt (Red.), *Kulturmøte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Samlaget.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 – NSD sin vurdering av prosjektet

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

421775

Prosjekttittel

Bildebokprosjekt

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

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

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ida Fredriksen, s325045@oslomet.no, tlf: 47616861

Prosjektperiode

07.03.2022 - 15.05.2022

Vurdering (1)

11.02.2022 - 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 11.02.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til ca. mai 2022.

Datainnsamlingen vil gjennomføres anonymt, men det vil innhentes skriftlig samtykke fra foresatte til at

elever (6-7 år) deltar i prosjektet som innebærer at det tas notater av samtaler med elever, at elever fyller ut et spørreskjema, og at elevarbeid utleveres til prosjektet (kun anonyme data). Når samtykkeskjemaene (med navn og signatur) er blitt makulert vil datamaterialet være helt anonymt.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til at elever (6-7 år) deltar i prosjektet. Deltakelse vil også være frivillig for elevene og de kan trekke seg når som helst, uten å oppgi grunn, selv om foresatte har samtykket.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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).

Vi minner om at hvis en foresatt tar kontakt om barnets 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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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 oss 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/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Eva J. B. Payne

Lykke til med prosjektet!

9.2 Vedlegg 2 – Samtykkeskjema til foresatte

Til foresatte:

Forskningsprosjekt

Vi gjennomfører masterprogrammet i grunnskolelærerutdanning ved Storbyuniversitetet - OsloMet. I den forbindelse skal vi gjennomføre et prosjekt om lesemotivasjon blant førsteklasinger. Vi skal undersøke i hvilken grad høytlesning av utfordrende bildebøker vil øke elevens motivasjon til lesing.

Tidligere forskning angående lesing har for det meste omhandlet eldre elever og deres kompetanse innen lesing. Vi ønsker å få ytterligere kunnskap om leseopplæringen til de yngste elevene på skolen. Vi mener også at forskningen i større grad trenger å fokusere på motivasjon og interesse. Motivasjon og interesse påvirker leseglede til elevene gjennom hele livet.

Undersøkelsen vil foregå slik:

Vi snakker med elevene før undervisning om hvor motiverte de er til å lære å lese.

Deretter samler vi inn elevarbeid og et spørreskjema som omhandler hvorvidt de synes at høytlesning er motiverende.

Undersøkelsen vil foregå i mars 2022. Materialet som samles inn, vil bare bli brukt i forbindelse med prosjektet. All data vil bli avidentifisert og presentert på en måte som gjør at ingen skal kunne vite hvilken skole materialet er samlet inn fra, eller hvilke elever som har produsert elevarbeidet. Datamaterialet vil ikke kunne kobles til enkeltelever. Dette samtykkeskjemaet makuleres innen prosjektslutt, mai 2022. Det samme gjelder eventuell tilbaketrekning av samtykke.

Kontaktopplysninger til personvernombudet ved OsloMet, og til vår veileder prosessor i nordisk litteratur ved OsloMet Storbyuniversitetet Åse Marie Ommundsen:

- personvernombud@oslomet.no
- asmaom@oslomet.no

Vi håper på tillatelse til at ditt/deres barn er med i denne undersøkelsen.

Ved eventuelle spørsmål om undersøkelsen kontakt oss gjerne på e-post:

- mette.v.jorgensen@osloskolen.no
- ida.fredriksen1@osloskolen.no

Med vennlig hilsen Mette V. Jørgensen og Ida Fredriksen

Lærere på førstetrinn

Underskrift foresatte:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet som skal gjennomføres, og gir herved samtykke til at mitt barn _____ kan svare på spørreundersøkelsen og delta i samtale om høytlesning av bildebok.

(Sted) _____ (dato) _____ (foresattes signatur)

9.3 Vedlegg 3 – Observasjonsskjema

	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 5	Elev 6	Elev 7	Elev 8	Elev 9	Elev 10	Elev 11	Elev 12	Elev 13	Elev 14	Elev 15	Elev 16	Elev 17	Elev 18	Elev 19	Elev 20	Elev 21	Elev 22	Elev 23	
Dramatisering																								
Snakke tilbake																								
Kritikk eller kontroll																								
Innsatte																								
Overtakelse																								
Rekker opp handen																								
Ler																								
Ansiktsuttrykk																								
Kroppsspråk																								
Andre kommentarer																								

Klassesamtale paratekst:

Klassesamtale oppslag 7:










Klassesamtale oppslag 9:

Klassesamtale oppslag 13:



















Klassesamtale oppslag 27:

Klassesamtale oppslag 14 og 31:

9.4 Vedlegg 4 – Spørreskjema 1

Liker du å bli lest høyt for?			
Vil du at vi skal lese bøker høyt på skolen?			
Vil du lære å lese lengre bøker selv?			

9.5 Vedlegg 5 – Spørreskjema 2

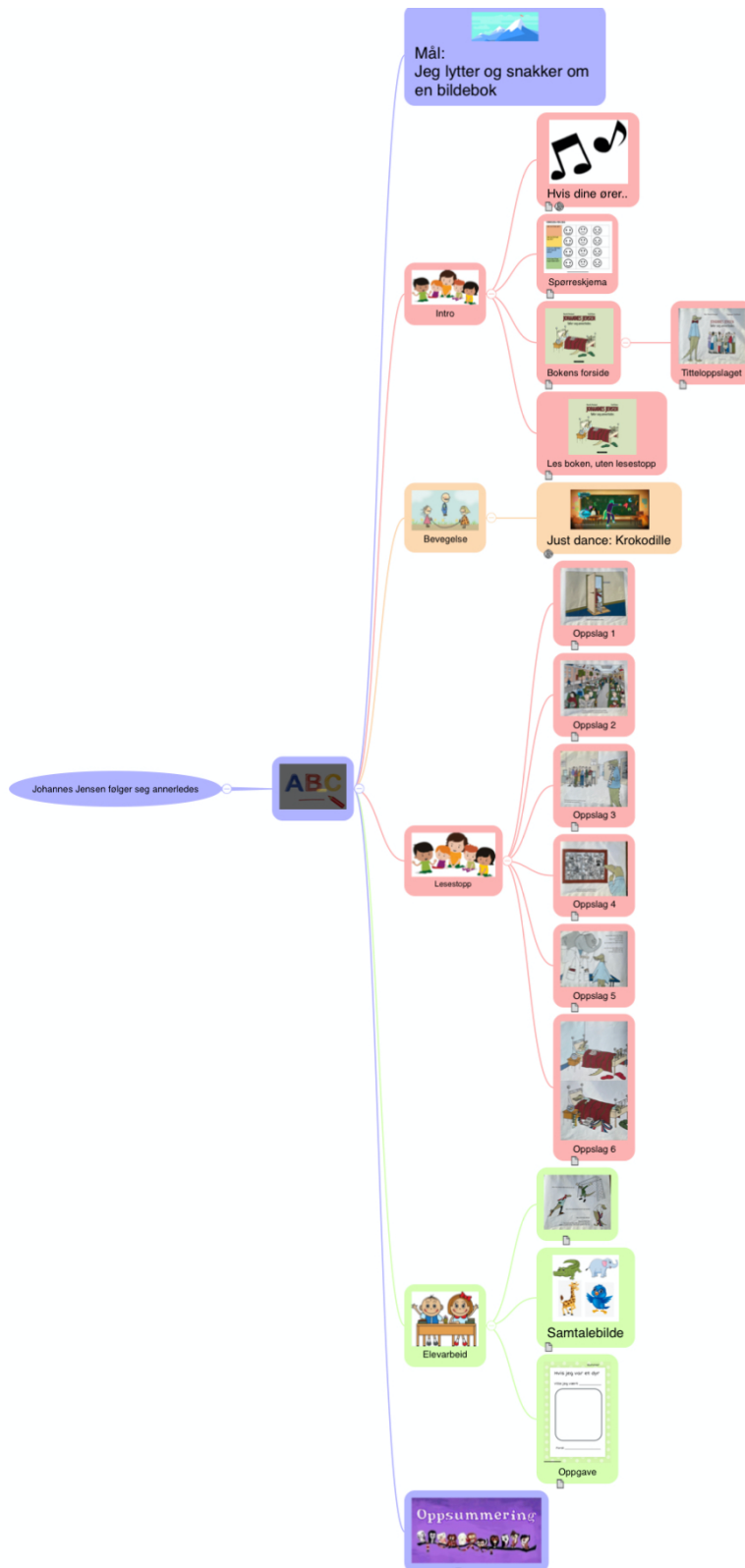
Likte du boken <i>Johannes Jensen</i> føler seg annerledes?			
Likte du boken <i>Gorm er en snill</i> orm?			
Likte du boken <i>Ulf er uvel?</i>			
Liker du å bli lest høyt for?			
Vil du at vi skal lese bøker høyt på skolen?			
Vil du lære å lese lengre bøker selv?			

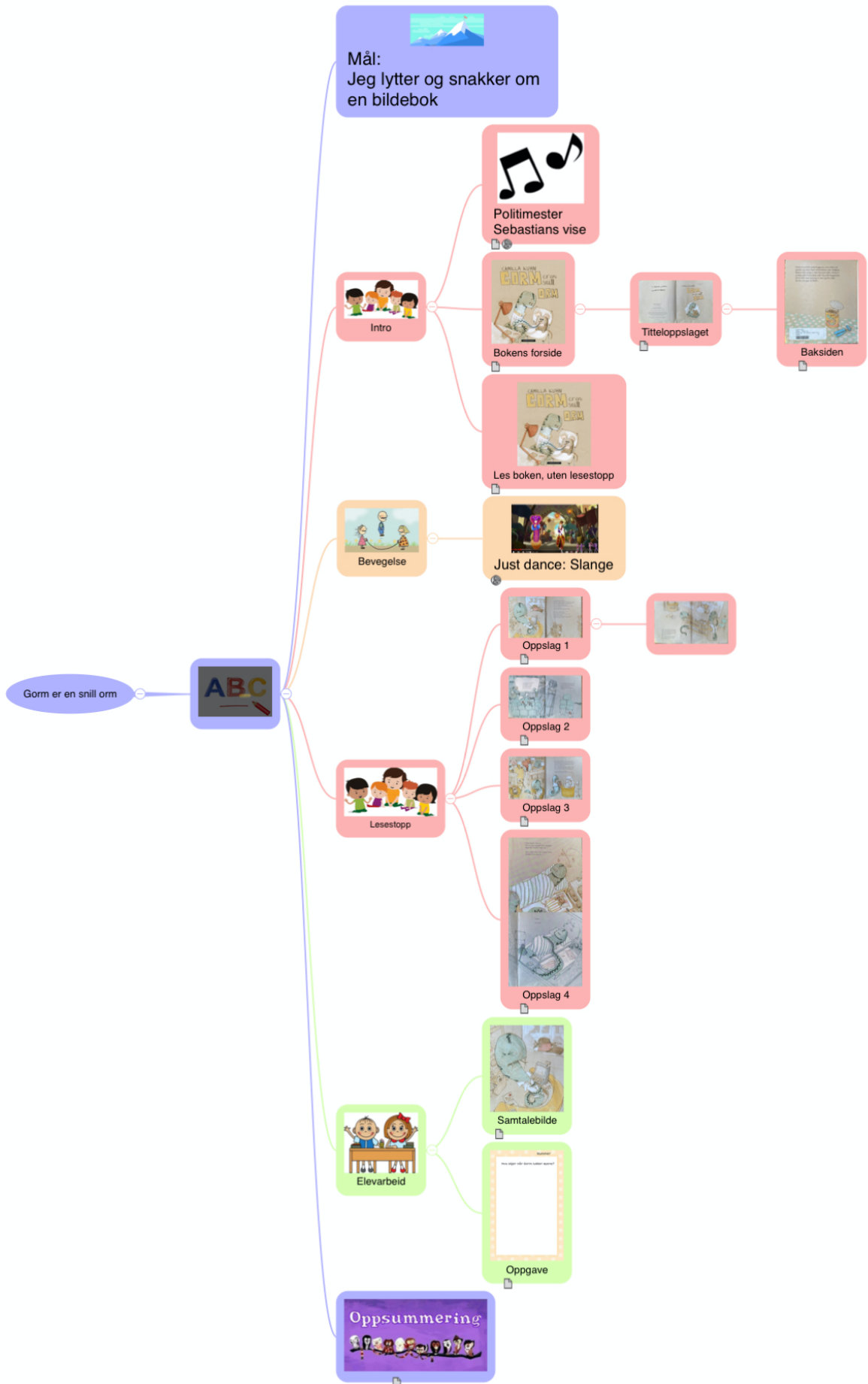
9.6 Vedlegg 6 – Intervjuguide

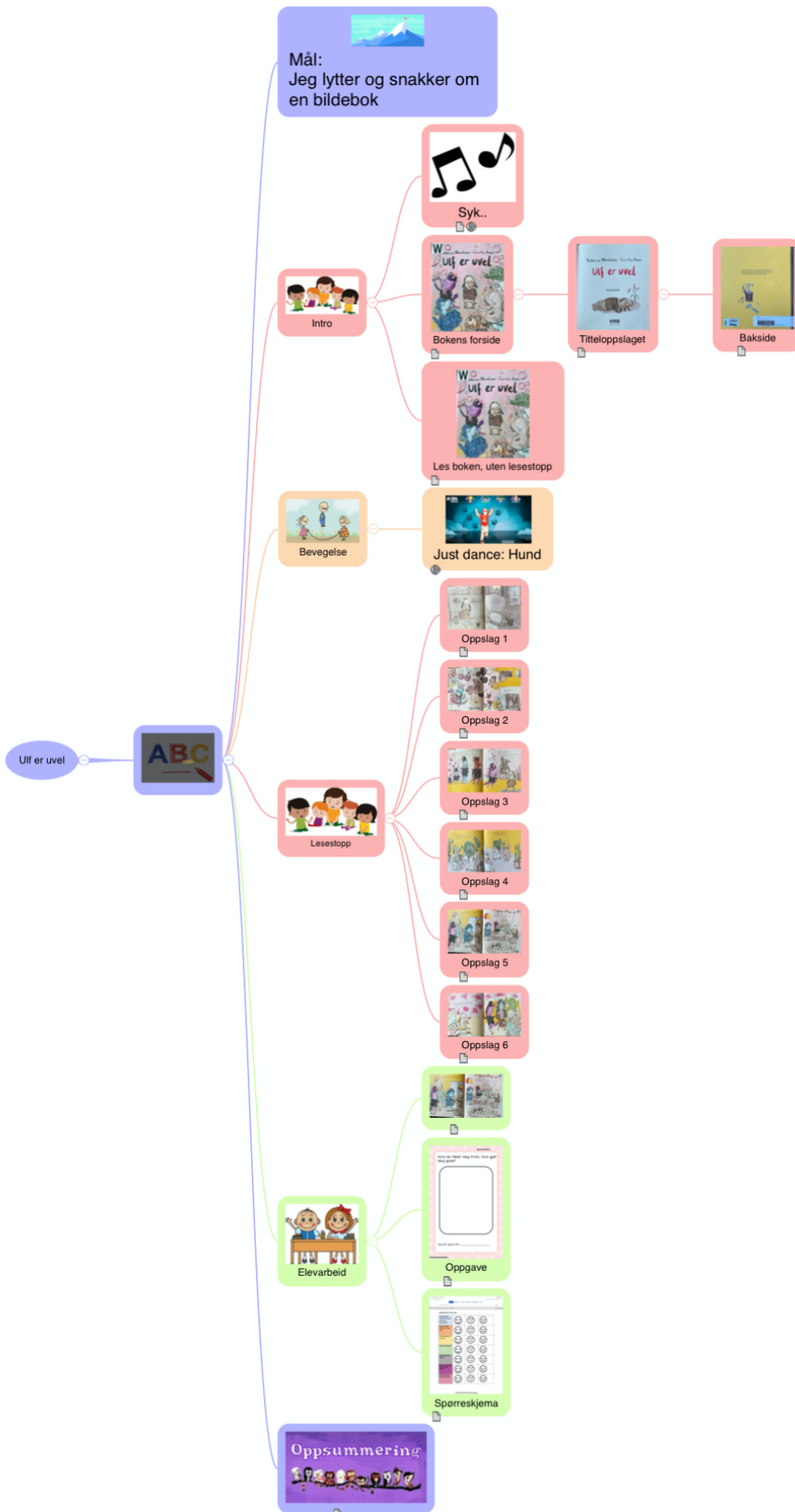
Intervjuguide:

- Liker du å lese selv?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Liker du å bli lest for?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Liker du at vi leser høyt i klasserommet?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du en favorittbok av de vi har lest?
 - Hvorfor?
- Liker du best bøker med eller uten bilder?
 - Hvorfor?

9.7 Vedlegg 7 – Undervisningsopplegg







9.8 Vedlegg 8 – Elevarbeid

Nummer _____

Hvis jeg var et dyr

Ville jeg vært _____



Fordi _____

Nummer _____

Hva skjer når Gorm lukker øyene?

Nummer _____

Hvis du føler deg trist, hva gjør deg glad?



Jeg blir glad når _____