

# MASTEROPPGAVE

M1GLU

Mai 2023

Elevrespons på høytlesning av bildeboken  
«*Herman – historier fra en udiagnostisert oppvekst*»

Pupils' response to the reading aloud of a picture book  
«*Herman – historier fra en udiagnostisert oppvekst*»

Spiller mediet en rolle?

Does the medium matter?

Kvalitativ akademisk masteroppgave  
30 stp. oppgave

Ida Martine Brenden og Mathilde Fleischer



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## **Forord**

Dette masterprosjektet indikerer avslutningen på fem år med studier, og vi har med dette lagt pennen ned for denne gang. I løpet av studietiden har vi tilegnet oss en rekke nye erfaringer og kunnskap vi vil ha god nytte av når vi nå skal begynne som kontaktlærere på barneskolen til høsten. Vi har begge to gjennom disse årene hatt en spesiell interesse for bildebøker og deres potensiale i skolen. Dette fordi bildebøker gjerne tar opp dagsaktuelle og utfordrende temaer som psykisk helse, sorg og inkludering. Dette er temaer vi gjerne vil spre kunnskap om og skape bevissthet rundt, i eget klasserom.

Fra første stund vi ble introdusert for bildebøker var det ingen vei tilbake. Vi ble begge slukt inn i bildebøkene da disse ble introdusert for oss allerede i første semester. Bildeboken og dens mulighet til å formidle ulike temaer på, er unik. Særlig samspillet mellom verbaltekst og bildene gjør bildebøkene til noe helt eget.

For oss begge har denne våren vært hektisk og krevende, men også givende. Masteroppgaven er nå ferdig skrevet og vi kan endelig begynne å se frem mot høstens nye utfordringer.

Vi vil først og fremst takke Ola, Ida sin samboer og forlovede for å ha vært så tålmodig med oss begge. Vi ønsker også å gi en ekstra stor takk til læreren og elevene som stilte opp for oss som forskingsdeltakere. Uten dem ville aldri dette prosjektet latt seg gjennomføre. Medstudentene våre har også spilt en stor rolle for oss. De har fylt hverdagen med latter, gode samtaler og ikke minst støtte gjennom alt fra eksamensperioder til siste innspurt med masteroppgaven. Vi ønsker også å rekke en stor takk til Anne og Oscar sitt kjøkkenbord med gode lunsjer og non-stop. Også en takk til Mette Moe for god veiledning og oppfølging av vår masteroppgave. Til slutt vil vi også overrekke en ekstra stor takk til Christine, Andreas og Bestemor Doddo for gjennomlesning, kommentarer og tilbakemeldinger. Uten dere ville ikke oppgaven blitt så fullstendig og komplett.

Oslo, 14. mai 2023

Ida Martine Brenden og Mathilde Fleischer

## Sammendrag

I dette forskningsprosjektet har vi valgt å se på i hvilken grad mediet spiller en rolle for den responsen en får fra elevene når en bildebok blir presentert ved bruk av interaktiv tavle eller som fysisk bok ved høytlesning. Vi undersøker både elevenes fysiske og verbale respons, herunder ulike typer respons innenfor disse kategoriene. Temaet vi har tatt for oss belyses gjennom både nasjonal- og internasjonal forskning, samt ulike teoretiske perspektiver innenfor faget.

I denne masteroppgaven er temaet elevrespons på høytlesning av en spesifikk bildebok. Vi har valgt å ta for oss boken «*Herman – historier fra en udiagnostisert oppvekst*».

Problemstillingen vår er:

*«På hvilken måte spiller mediet en rolle for den fysiske og verbale responsen ved høytlesning av bildeboken?».*

Masteroppgaven har et kvalitativt forskningsdesign med empiri hentet fra observasjon og intervju som metode. Empirien består av observasjon av to grupper med elever og lærer på samme trinn, samt intervjuer av tilfeldig utvalgte elever innenfor gruppene. I hovedsak sammenligner vi gruppene og ser på hvordan responsen utspiller seg under høytlesningen.

Resultatene fra observasjonene viser at mediet spiller en rolle for den fysiske og verbale responsen elevene gir under høytlesningen. Vi så også at responsen fra de etterfølgende intervjuene var ulik avhengig av hvilket medium som bildeboken ble presentert gjennom.

**Nøkkelord:** Bildebok, Verbal respons, Fysisk respons, Interaktiv tavle, Høytlesning.

## **Abstract**

The thesis examines to which degree the use of different mediums, for example an electronic tablet or physical copy of a book, determines the pupils' response. Both physical and verbal response have been examined. The subject of the thesis is widely studied in both national and international research studies.

Our thesis focuses on the pupils' response to the reading of a specific picture book titled *«Herman – historier fra en udiagnostisert oppvekst»*.

The problem to be addressed in our thesis can be summarized as follows:

*«What role does the format of the picture book play with regards to the physical and verbal response of the pupil when read aloud?»*

The research has been conducted using qualitative research methods, more specifically observation and interviews. We have observed two groups of pupils with their teacher in the same grade, in addition to interviewing a random selection of pupils within the groups. Our main focus has been comparing the two groups, considering the response of the pupils when hearing the book read aloud.

Our data shows that the format plays a role when it comes to the physical and verbal response from the pupils during the reading session. We also noticed that the answers given in the interviews changed depending on the medium in which the book was presented.

**Keywords:** Picture book, Verbal response, Physical response, Interactive screen, Reading aloud.

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn og motivasjon for valg av tema	1
1.2 Formål og problemstilling	2
1.3 Oppgavens oppbygning	2
<b>2 Teori</b>	<b>4</b>
2.1 Bildeboken og emosjonell literacy	5
2.2 Digitale bildebøker	8
2.3 Høytlesning av bildebøker	9
2.3.1 Strukturere den litterære samtalen	10
2.3.2 Utforskende dialog	12
2.4 Interaktive tavler	13
2.4.1 Interaktive tavler i skolen	13
2.4.2 Hva er interaktive tavler	13
2.4.3 Endret undervisningspraksis	13
<b>3 Metode</b>	<b>17</b>
3.1 Valg av metode	17
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	17
3.3 Observasjon som metode	18
3.3.1 Rekruttering og utvalg av informanter	19
3.3.2 Gjennomføring av observasjon	20
3.3.3 Bruk av interaktiv tavle	21
3.4 Intervju som metode	21
3.4.1 Informanter til intervju	22
3.4.2 Utviklingen av intervjuguide	23
3.5 Reliabilitet og validitet	23
<b>4 Bildebokanalyse</b>	<b>25</b>
4.1 «Herman – historier fra en udiagnostisert oppvekst»	25
4.2 Paratekst	28

4.3 Verbalteksten .....	29
4.4 Visuelle elementer .....	30
4.5 Samspillet mellom verbaltekst og bilder – ikonotekst .....	32
4.6 Oppsummering .....	34
<b>5 Analyse og resultater .....</b>	<b>36</b>
5.1 Teoretisk bakgrunn for analyse .....	36
5.2 Analyse av datamateriell .....	37
5.2.1 Rammeverk for systematisk analyse .....	38
5.3 Kategorier .....	42
5.3.1 Fysisk respons .....	42
5.3.1.1 Bevegelse .....	42
5.3.1.2 Uro .....	45
5.3.1.3 Ler/smiler .....	48
5.3.2 Verbal respons .....	51
5.3.2.1 Refleksjon .....	51
<b>6 Drøfting .....</b>	<b>57</b>
6.1 Verbal respons .....	57
6.1.1 Refleksjon .....	57
6.1.2 Interaksjon .....	62
6.1.3 Identifikasjon .....	64
6.1.4 Respons for det visuelle .....	64
6.2 Fysisk respons .....	66
6.2.1 Bevegelse .....	66
6.2.2 Uro .....	67
6.2.3 Ler/smiler .....	69
<b>7 Oppsummering og avslutning .....</b>	<b>72</b>
7.1 Studiens styrker og svakheter .....	74
7.2 Implikasjoner for videre forskning .....	75
<b>8 Litteraturliste .....</b>	<b>77</b>
<b>Figurliste .....</b>	<b>82</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>I</b>
Vedlegg 1: Undervisningsopplegg .....	I

<i>Vedlegg 2: Intervjuguide</i> .....	<i>III</i>
<i>Vedlegg 3: Utforming av klasserom</i> .....	<i>IV</i>
<i>Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i> .....	<i>VI</i>
<i>Vedlegg 5: Vurdering av behandling av personopplysninger</i> .....	<i>XIII</i>
<i>Vedlegg 6: Medforfattererklæring</i> .....	<i>XV</i>

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og motivasjon for valg av tema

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie der vi tar for oss en utvalgt bildebok for å forsøke å finne ut om mediet spiller en rolle for verbale og fysiske responser ved høytlesning. Mediene vi har tatt for oss er interaktiv tavle og bildeboken som en fysisk bok i papirform. Empirien for studiet er video- og lydopptak fra en klasse på barneskolen, samt intervju av tilfeldig utvalgte elever fra observasjonen. Vi ønsker å undersøke elevenes respons, både verbalt og fysisk, gjennom høytlesning og samtale.

Vår studie kan være interessant da det finnes lite forskning på forskjellen mellom det å bruke bildeboken på interaktiv tavle og som fysisk bok i høytlesning. Det finnes imidlertid tidligere studier hvor en har sett på bruk av bildebøker i fysisk form og interaktive tavler, uten at en har sett disse i sammenheng. Vi har ikke funnet forskning som sammenligner disse mediene på akkurat den måten vi har gjort i vårt forskningsprosjekt. Vi har derfor valgt oss ut en spesifikk bildebok som skal være felles for undervisningen på interaktiv tavle og med fysisk bok. Den utvalgte bildeboken er «*Herman – historier fra en udiagnostisert oppvekst*» skrevet av Herman Flesvig og Erland Loe, illustrert av Bård Sletvold Torkildsen (Flesvig & Loe, 2022). Bildeboken er utgitt i 2022, noe som gjør at det ikke er mange som har hatt mulighet til å bruke den i hverken forskning eller i undervisning enda. I tillegg vil dette mest sannsynlig være en ny og ulest bok for en del av elevene, slik at de stiller med nokså like forutsetninger. Boken handler om Herman Flesvig som for en del av elevene kan være en kjent person. Tema i denne boken er noe vi tror mange elever kan relatere seg til. Dette vil vi komme tilbake til senere i oppgaven.

Bildebøker er også svært aktuelt i dagens skole da begrepet «sammensatte tekster» blir understreket i den nye læreplanen. Samtidig finnes det heller ingen klare instruksjoner i læreplanen om hvilke verk som skal brukes, eller hvor mye tid det skal brukes på sammensatte tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette er noe vi har sett som et interessant aspekt for vår oppgave, og vi vil komme tilbake til hvilken plass bildebøker har i skolen.



I tillegg til vår problemstilling har vi valgt å ta for oss tre forskningsspørsmål som vi vil besvare i oppgaven. Spørsmålene er følgende:

- Har mediet noe å si for responsen fra elevene?
- Hvordan påvirker mediet høytlesning av bildebøker?
- Hvordan påvirker mediet samtalene ved høytlesning av bildebøker?

## **1.2 Formål og problemstilling**

Formålet med oppgaven er å finne ut om høytlesning av en konkret bildebok gir ulik respons fra elevene, både verbalt og fysisk, avhengig av om mediet er i papirform eller på interaktiv tavle, og hvor det tas utgangspunkt i det samme undervisningsopplegget.

Problemstillingen vi belyser i denne oppgaven er følgende:

*«På hvilken måte spiller mediet en rolle for den fysiske og verbale responsen ved høytlesning av bildeboken?»*

## **1.3 Oppgavens oppbygning**

Etter dette innledende kapittelet presenterer vi tidligere forskningslitteratur og studier som er knyttet til forståelsen av bildebøker. I den første delen av kapittelet gjør vi rede for bildebøker på et generelt plan, før vi går over til tema om emosjonell literacy. Teoridelen vil videre ta for seg hvilken plass den digitale bildeboken har i skolen i dag, før vi tar for oss høytlesning. Vi vil også inkludere teori om interaktive tavler generelt og hvordan dette mediet kan bli brukt i skolen, samt hvordan vi valgte å ta denne i bruk for vårt undervisningsopplegg.

Metodedelen innleder med et kort delkapittel som omhandler kvalitativ forskningsmetode.

Deretter ser vi på observasjon som metode der vi trekker frem hvordan vi valgte å rekruttere informantene og hvordan vi gjennomførte selve observasjonen. Videre fremlegger vi hvordan vi valgte å utforme intervjuguiden, rekruttere til intervjuene, samt hvordan vi valgte å gjennomføre intervjuene i etterkant av observasjonene.

Videre i oppgaven kommer en bildebokanalyse av *«Herman – historier fra en udiagnostisert oppvekst»*. Her innleder bildebokanalysen med delkapitler om paratekster og verbaltekst.

Deretter tar vi for oss de visuelle elementene i bildeboken, før vi også ser på ikonoteksten. Vi vil også komme inn på bildeboken som en fagbok. Gjennom bildebokanalysen trekker vi frem

ulike oppslag fra bildeboken for å konkretisere eksemplene vi skriver om. Oppslagene valgte vi ut basert på at det er de samme oppslagene som ble brukt for de planlagte lesestoppene i undervisningsopplegget. Deretter vil vi presentere våre resultater fra observasjonene og intervjuene som vi vil legge frem i vårt analyseverktøy. Videre vil vi drøfte funnene opp mot tidligere teori vi finner interessant og relevant. Her vil vi se på den verbale og fysiske responsen og kategoriene herunder. Avslutningsvis vil vi oppsummere, se på studiens styrker og svakheter, samt implikasjoner for videre forskning.

## 2 Teori

Dette kapitlet vil først ta for seg bildeboken som et begrep på et generelt plan, før vi tar for oss begrepet emosjonell literacy. Deretter ser vi på den digitale bildeboken i klasserommet. Videre legger vi frem relevant teori om høytlesning av bildebøker, samt hvordan en kan strukturere den litterære samtalen. Avslutningsvis i dette kapitlet tar vi for oss interaktive tavler og hvilken plass denne har i skolen.

### 2.1 Bildebøker

Bildeboken har blitt et mer omtalt begrep etter at sammensatte tekster ble innført i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Bildebøker har vært en stor del av studiet vårt, der vi som lærerstudenter har hatt muligheten til og blitt oppfordret til å bruke bildebøker i undervisningen vår. Utvalget av spesielt norske bildebøker er stort. En har mulighet til å benytte bildebøker i flere fag, da det finnes bildebøker om alt fra stamceller til død, ADHD og vold i nære relasjoner. Bildebøker kan være så mangt, og det finnes flere beskrivelser på hva dette egentlig er. Hallberg (1982) har den beskrivelsen av bildebøker vi har valgt å bruke for vårt prosjekt; «en bok som har enten ett eller flere bilder på hvert oppslag» (Hallberg, 1982, gjengitt i Goga & Bjørlo, 2020, s. 64). Det som i teorien skiller bildebøker fra andre bøker er at det settes krav til visuelt innhold på den måten at samspillet mellom tekst og bilder spiller en betydelig rolle for at det skal kunne kalles en bildebok (Goga & Bjørlo, 2020, s. 64). Samspillet mellom ord og bilder som er særegent for bildebøker kalles for ikonotekst (Goga & Bjørlo, 2020, s. 66). Dette er noe vi kommer tilbake til i selve bildebokanalysen.

Ifølge Nikolajeva og Scott (2006) er bildebøker en kunstform som kommuniserer både med det visuelle og det verbale, der bildene skal beskrive og presentere, samt at teksten skal fortelle (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1). Det finnes flere typer bildebøker der de forskjellige typene sier noe om forholdet mellom tekst og bilder i den gitte boken. I forhold til romaner som bare inneholder verbal beskrivende tekst, gir bildene leseren blant annet mulighet til å forstå hvordan det ser ut der fortellingen utspiller seg uten at leseren må danne seg egne bilder. Dette kan gjøre lesingen mer effektiv (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 61). Den verbale teksten bestemmer mer hva leseren skal få innsikt i, og forfatteren velger hvilke detaljer dette skal være. Forskning viser at små barn ofte ikke liker beskrivelser i verbaltekst, noe som også gjenspeiler seg i romaner for barn der det er lite beskrevet hvordan det ser ut der hendelsene finner sted (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 62). Det visuelle i bildebøker gir mange muligheter.

Dette ved blant annet at bildene i ulike bildebøker gir varierende mengde informasjon. Bildene kan gi mye eller lite informasjon, og elevene har mulighet til å selv danne seg et bilde av hva de betyr. Dette kan by på forskjellige tolkninger og uendelig med muligheter (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 62).

## **2.2 Bildeboken og emosjonell literacy**

Johannesen (2019) har i en av sine artikler undersøkt hvordan noen bildebøker kan vekke affektive responser (Johannesen, 2019, s. 279). Det finnes ulike definisjoner på affekt. Her har vi valgt å ta for oss Martin og Briggs (1986) sin definisjon som sier at det affektive handler om faktorer som er forbundet med følelser eller sinnsbevegelser (Martin & Briggs, 1986, s. 12). Nikolajeva (2013) støtter opp under dette, der hun skriver om bildebokleserens muligheter for umiddelbar respons på de visuelle uttrykkene som formidler følelser. Bildebøker har en unik evne til å vise frem følelser på en god måte, samt å vise dette på en helt annen måte enn det verbaltekst kan. Følelser vises og kan ikke alltid beskrives med ord. Her kan bildebøker engasjere på en helt annen måte enn det litteratur med kun verbaltekst gjør (Nikolajeva, 2013, s. 252). Nikolajeva (2013) skiller imidlertid mellom grunnleggende følelser og sosiale følelser. De grunnleggende følelsene handler om at du kan være glad, trist eller lei deg. De sosiale følelsene går mer på kjærlighet, skam, sjalusi og misunnelse (Nikolajeva, 2013, s. 251-253). En må øve seg på å forstå og vise de sosiale følelsene både hos seg selv og andre. Det er særlig dette Nikolajeva (2013) fokuserer på når hun mener at bildebøker kan være nyttig for å fremme emosjonell literacy, der bildebøker ofte forteller om karakterenes følelser og tanker, og der leseren kan utvikle empati for karakterene (Nikolajeva, 2013, s. 253).

Dette er spørsmål som også Mangen og Hoel (2017) stiller seg. De stiller spørsmål ved om måten bildeboken blir fremstilt på, har noen påvirkning på samtalen rundt fortellingen i boken. Videre diskuterer de måten bildeboken blir brukt til å involvere barna på for å skape en kognitivt utvidende samtale. I artikkelen blir blant annet nettbrett omtalt som et supplement til den papirbaserte bildeboken (Mangen & Hoel, 2017, s. 339).

Nettbrett har blitt et stadig mer brukt verktøy i både skole og barnehage. Dette er et mye omdiskutert verktøy, men det gir også i stor grad fordeler. Nettbrett kan for eksempel gi elevene muligheten til å utforske og skape egne multimodale tekster. Dette kan blant annet

styrke barnas delaktighet (Mangen & Hoel, 2017, s. 340). Selv om nettbrett ikke er et medium vi har valgt å inkludere i vår forskning, ser vi likevel dette som relevant da det belyser et annet medium enn bildeboken i fysisk form. I tillegg til at nettbrettet har sammenlignbare egenskaper vi ser igjen i den interaktive tavlen, som for eksempel muligheten til å zoome inn.

Det oppfordres ofte til å la barna ta del i spontane eller planlagte lesestopp underveis i lesingen. Her skal læreren invitere til samtaler, der både verbalteksten og bildene blir tatt i bruk for å utfordre barna og skape kognitivt utvidende samtaler. Her kan en for eksempel legge fokus på spørsmål som skaper en felles undring (Dickinson & Tabors, 2001, gjengitt i Mangen & Hoel, 2017, s. 341). Gjems (2008) presiserer at det å stille lukkede spørsmål sjeldent inviterer til at barna aktiviserer seg og deltar i undervisningen. Dette gjelder både språklig og kognitivt (Gjems, 2008, s. 366). Her definerer blant annet Gjems (2007) utforskende spørsmål som handler om hva barna tenker, hva de tror eller mener om noe. I tillegg kan det være når voksne stiller barna spørsmål om det å fortelle eller forklare noe (Gjems, 2007, s. 146). Videre skriver Gjems (2008) at de kognitivt utvidende samtalene skal løfte samtalen enda et steg videre (Gjems, 2008, s. 366). Det å skape kognitivt utvidende samtaler er noe vi har forsøkt å fokusere på for spørsmålene i de planlagte lesestoppene.

Multimodalitet kan invitere til samtalebaserte lesemåter mellom barn og voksne, der en kan variere med åpne og lukkede spørsmål, samt oppfølgingsspørsmål for å engasjere barna (Hoel et al., 2011, s. 106). Dette er noe av det vi har forsøkt å gjennomføre i vårt undervisningsopplegg. Der har vi lagt opp til de samme lesestoppene med fokus på åpne spørsmål. Dette er primært knyttet til den verbale responsen underveis i undervisningsøkten. Spørsmålene omhandler blant annet hva elevene ser og observerer, og hva de tenker om Herman og hans liv.

Martha Nussbaum (2016) skriver at den narrative forestillingsevnen er vesentlig for at vi skal kunne klare å lære oss noe om andre menneskers liv. Her er det spesielt fortellinger og romaner som får plass i argumentasjonen hennes ved at de konkretiserer personens liv og deres skjebner. Dette blant annet ved at personers indre fremstilles og avdekkes på en måte som en aldri kan se i det virkelige liv, men som er med på å gjøre at leseren kan få en enestående innsikt i hvordan det er å være i andre menneskers situasjon (Nussbaum, 2016, s. 12). Følelser knytter oss til andre mennesker. Vi kan ikke klare å forstå andre mennesker uten å leve oss inn i hvordan de føler. Videre må vi kunne leve oss inn i hennes eller hans følelser.

Det er vanskelig å ikke ha med følelsene i betraktning ved ulike valg og handlinger vi selv og andre tar (Nussbaum, 2016, s. 14). Gjennom å leve oss inn i andre menneskers liv, både i dagliglivet og gjennom for eksempel romanpersoners liv, vil vi utvikle vår emosjonelle kompetanse (Nikolajeva, 2013, s. 254). Dette bidrar til å innse at vi også er sårbare, og at vi alle kan rammes av blant annet sorg, død og sykdom. Det er verdifullt når litteraturen fremkaller følelser, empati og medlidenhet. Dette gir litteraturen verdighet til dem som har det vanskelig (Nussbaum, 2016, s. 14).

Ved å anvende bildebøker får elevene også mulighet til å utforske det visuelle for å bedre kunne danne seg et bilde av hvordan karakteren i boken har det. I Bus, Takas og Kegel (2015), drøftes det hvorvidt det visuelle i bildebøker kan komme til nytte (Bus et al., 2015, s. 76). Det poengteres videre i artikkelen at en må finne ut hvordan de ulike mediene kan utnyttes for å skape best mulig læring (Bus et al., 2015, s. 79). Avslutningsvis i artikkelen til Bus et al (2015) konkluderes det med at illustrasjonene i bildebøker kan være et nyttig hjelpemiddel for de yngste elevene og de elevene som skal lære språk for å uttrykke seg verbalt om noe de ser (Bus et al., 2015, s. 92).

Mjør (2015) skriver om hvordan en kan ta i bruk bildebøker, og hvordan det visuelle og det verbale kommuniserer med leseren, og hva vi finner som sannheter når vi opplever disse sammen. Dette gir leseren ulike metoder for å finne frem til sannheter på. Et eksempel som trekkes frem, er måten sakprosa-bøker bruker fotografier eller realistiske tegninger for å korrespondere med det som står i verbalteksten (Mjør, 2015, s. 50). Mjør (2015) oppsummerer med at det er ulike verbale- og visuelle tegn som viser oss hvordan vi skal tolke det vi leser, for eksempel om det er humor eller alvor (Mjør, 2015, s. 61).

Ved å sammenligne Nussbaum (2016), Bus et al (2015) og Mjør (2015), er litteraturen et godt verktøy for å kunne forstå andre mennesker (Nussbaum, 2016, s. 34), utvikle måten en snakker om det elevene observerer på (Bus et al., 2015, s. 92), og hvordan en tar i bruk de visuelle og verbale tegnene for å kunne tolke det vi leser (Mjør, 2015, s. 61). Dette kan en gjøre ved å bruke nettopp bildebøker i undervisningen. Nikolajeva (2013) har forsket på barns evne til å forstå andre og utvikle empati. Hun snakker om dette som emosjonell intelligens eller emosjonell literacy (Nikolajeva, 2013, s. 254). I en av Nikolajevas (2013) artikler konkluderer hun med at vi leser skjønnlitteratur for å lære mer om oss selv og om andre mennesker. I tillegg til at bildebøker kan være en god inngang mot å utvikle en emosjonell

intelligens, da de spiller på flere modaliteter der en kan bruke ikonoteksten, altså samspillet mellom ord og bilde (Nikolajeva, 2013, s. 254). Allerede fra barna er små, kan de respondere på følelsene som blir fremstilt på bilder selv om de ikke klarer å formidle forståelsen verbalt. Her bruker barna heller ansiktsuttrykk og kroppsspråk for å uttrykke seg, en øvelse et tidlig arbeid med bildebøker kan gi, mener Nikolajeva (2013). Hun hevder også at dette kan forberede barna på følelseshåndtering, metallisering og empati da en kan bruke karakterene i bildebøker for å forstå andres følelser (Nikolajeva, 2013, s. 251).

### **2.3 Digitale bildebøker**

Når det kommer til samspillet mellom barn og voksne under høytlesning av bildebøker, finnes det noe forskning vi finner interessant og relevant. I en undersøkelse fra 2014 av Lauricella, Barr og Calvert (2014) ble samspillet mellom foreldre og barn som leste fortellinger i bildebøker i fysisk bok og på PC gjennomført (Lauricella et al., 2014, s. 17). Det fremkommer av artikkelen at barneboken var den samme som ble brukt i begge tilfeller. Resultatene fra denne forskningen viser at det ikke var noen forskjell i forståelsen av selve historien, men at PC'n virket forstyrrende for oppmerksomheten av høytlesningen (Lauricella et al., 2014, s. 18). Engasjementet fra både barn og foreldre varierte avhengig av mediet (Lauricella et al., 2014, s. 17). Annen forskning konkluderer med at barna fokuserer mer på innholdet i teksten når boken presenteres i papirform (Bus et al., 2015, s. 92).

I oppgaven ser vi blant annet på verbal respons, herunder med fokus på refleksjon ved sammenligning av bildeboken på interaktiv tavle i forhold til som fysisk bok i papirform. Digitale hjelpemidler i form av nettbrett, skjerm i klasserom, PC og lignende blir en stadig en større del av hverdagen til norske elever. Elevene har blitt tryggere på bruken av det digitale, da de ofte begynner med nettbrett allerede fra første klasse (Zeijl, Crone, Wiefferink, Keuzenkamp og Reijnveld, 2005, gjengitt i Bus et al., 2015, s. 80). Derfor er elevene stort sett vant med at mye foregår digitalt i klasserommet. Når en da bruker digitale bøker i klasserommet, stimulerer ikke dette bare lesing og evnen til å delta i høytlesning, men også den digitale kompetansen (Zucker, Moody & McKenna, 2009, gjengitt i Bus et al., 2015, s. 80).

## 2.4 Høytlesning av bildebøker

Vårt undervisningsopplegg tar utgangspunkt i høytlesning av bildeboken «*Herman - historier fra en udiagnostisert oppvekst*». Boken skal leses høyt for en gruppe ved bruk av boken i fysisk form, og den andre gruppen skal få lest boken ved bruk av en interaktiv tavle. Det skal være det samme undervisningsopplegget i begge timene, med de samme lesestoppene, samt de samme spørsmålene. Dette delkapitlet vil ta for seg høytlesning av bildebøker med fokus på læreplanen og hvordan en kan trekke inn høytlesning i undervisningen.

Høytlesning har fremdeles en fremtredende plass i skolen, og det er i nåværende læreplan inntatt at en skal «lytte til og samtale om skjønnlitteratur» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Det er videre presisert at det å lytte til tekster for elever etter 4. trinn innebærer å; «lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). I vårt undervisningsopplegg får elevene mulighet til å lytte til fortellingen fra bildeboken og samtale om hva de ser, hva de opplever og hvordan de forstår det som blir fortalt gjennom bildeboken både verbalt og visuelt.

Sommervold (2011) sammenligner LK06 og LK20 ved å se på hvordan elevene skal forholde seg til å samtale om skjønnlitterære tekster (Sommervold, 2011, s. 32). LK06 legger vekt på at alle elever på alle trinn skal trenes i å samtale om skjønnlitterære tekster. Dette går også igjen i den nye læreplanen LK20, der det står at elevene skal lese blant annet skjønnlitteratur og sakprosa, men her står det også at elevene skal beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål etter 7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Bildebøker legger frem en forestillingsverden for barna, både med den verbale teksten og de visuelle bildene. Skjønnlitteratur er et utgangspunkt for å kunne danne sammenhenger fra den virkelige verden og inn i forestillingsverden og fantasiverden for barn. Dette vil igjen gi en mulighet for samtale og refleksjon (Elisenberg & Häbler, 2021, s. 137). Spørsmålene som ble valgt å stille i intervjuene ble bevisst utformet som åpne spørsmål som skulle legge til rette for samtale og refleksjon. Utgangspunktet for hva elevene opplevde er det samme, men det elevene tenker om «Herman» vil være individuelt. Nussbaum (2016) trekker frem at elevene må øve på den narrative forestillingsevnen fra tidlig alder. Dersom barna blir trygge på og blir vant med å utforske blant annet fortellinger, kan dette etter hvert hjelpe de med å forstå andre



mennesker bedre (Nussbaum, 2016, s. 34). Her kan høytlesning være et hjelpemiddel for å få elevene til å leve seg inn i og dra nytte av fortellinger i bildebøker.

Lundberg (2006) og Solstad (2018) ser også på mulighetene bildebøker har i undervisningen. Lundberg (2006) ser på mulighetene for å øke leseferdighetene til barn ved høytlesning. Språkutviklingen til barn starter allerede ved spedbarnsalderen ved at barna kategoriserer talelyder. Barna bruker disse kategoriene og oppfatter mønstre i språket. Slik klarer barn å forstå og etter hvert bruke ord. Artikkelen trekker frem det å lese høyt for barn som en mulighet for å utvikle språket deres (Lundberg, 2006, s. 65). Dette skriver også Solstad (2018) om. Hun mener at ved å lese høyt for barn introduseres de for en verden av skrift- og lesekyndighet (Solstad, 2018, s. 11). Gjennom høytlesningen blir barnet videre introdusert for skriftspråket (Solstad, 2018, s. 25). Det Solstad (2018) skriver om er riktig nok primært for barnehagebarn, men vi ser det som relevant for oppgaven vår da det omhandler høytlesning for barn. Det trekkes også frem argumenter for høytlesning sett i sammenheng med leselyst i boken til Solstad. Det nevnes blant annet at en har større sjans for å lykkes med leselysten dersom en satser på flere tiltak, slik som høytlesning (Solstad, 2018, s. 40). Bildeboken kan være et av barnas første møter med bøker. Bildene i bildeboken kan være viktig for barna i form av at barna kan forstå mye av handlingen umiddelbart (Solstad, 2018, s. 51).

#### **2.4.1 Strukturere den litterære samtalen**

Sommervold (2011) skriver at et av skolens mål for litteraturundervisning er at elevene skal både lære og oppleve tekst, samt forstå denne. Videre skriver hun at dette innebærer at elevene bør få mulighet til å nærme seg skjønnlitterære tekster gjennom ulike aktiviteter som gir rom for både opplevelsen av boken, og for den kritiske ettertanken. Litterære samtaler kan være en slik aktivitet for elevene (Sommervold, 2011, s. 32). Det å legge til rette for slik type aktivitet i undervisningen er også noe Sipe (2002) ser på.

Sipe (2002) bruker fem kategorier innenfor ekspressivt engasjement. Disse kategoriene er; «dramatizing», «talking back», «cririquing/controlling», «inserting» og «taking over» (Sipe, 2002, s. 479). Kategoriene beskriver hvordan samtalen utvikler seg, hvilke vendinger de tar, samt hvordan en uttrykker sitt engasjement (Sipe, 2002, s. 477). Kategoriene til Sipe (2002) sier altså noe om hvordan elever responderer på teksten de blir fremstilt for. Vi ser disse kategoriene relevant for oppgaven vår, da flere av elevene responderte på «Herman» på samme måte som Sipe (2002) skriver om.

Den første kategorien omtaler Sipe (2002) som «dramatizing». Denne kategorien handler om at en dramatiserer historien, både verbalt og ikke verbalt. Dette kan for eksempel være når læreren eller elevene lager skumle ansiktsuttrykk og bevegelser når dette passer inn i høytlesningen. Ved å bruke denne dramatiseringen deltar en aktivt i høytlesningen, samtidig som dette også gir elevene muligheten til å tolke det som skjer i fortellingen (Sipe, 2002, s. 477). Lærere har også muligheten til å engasjere barna med å variere språket som ved for eksempel å endre måten en snakker på slik at et troll virker stort og skummelt med en mørk og høy stemme. På denne måten kan barna bli mer engasjert og inkluderer seg selv mer i historien (Sipe, 2002, s. 477).

Den andre kategorien blir omtalt av Sipe (2002) som «talking back» (Sipe, 2002, s. 477). Denne kategorien handler mer om barnas måte å vise engasjement på underveis i høytlesningen. Her kan barna kommentere noe som skjer i boken, de snakker rett og slett tilbake til boken. Barna kunne for eksempel snakke tilbake til «Herman» når han fortalte at han trodde de voksne snakket stygt om han til barna sine. Denne kategorien kan ligne noe på den tredje kategorien innenfor muntlig respons; «critiquing/controlling» (Sipe, 2002, s. 477). Direkte oversatt handler denne kategorien om å kritisere eller kontrollere. Denne kategorien blir beskrevet på den måten at barna kan komme med egne forslag til hva som kunne ha skjedd i boken, for eksempel hvis de hadde vært i den samme situasjonen selv. Her kan barna sette seg inn i hvordan karakterene i fortellingen har det, og for eksempel løse problemene eller utfordringene de står ovenfor (Sipe, 2002, s. 478).

Den fjerde og nest siste kategorien er «inserting». Denne kategorien går ut på at en setter seg selv eller andre inn i historien eller fortellingen, som kan ligne noe på kategorien nevnt over. Denne responsen viser at barna i større grad går inn i historien, ved at de går inn i rollen som karakterene i boken. Skillet mellom historie og virkelighet blir mindre når barna responderer på denne måten (Sipe, 2002, s. 478). Denne kategorien går over i den femte og siste kategorien som Sipe (2002) kaller «taking over». Her responderer barna med å overgå tolkning og forståelse av fortellingen til fordel for å bruke egen kreativitet for å overta teksten til sine egne formål (Sipe, 2002, s. 478). Dette krevet et høyt engasjement fra barna og et solid kreativitetsnivå (Sipe, 2002, s. 482).

Lærere kan ta i bruk dette i undervisningen ved å oppmuntre elevene til å ta del i litteraturen de blir presentert for, samt gi elevene muligheten til å øve seg på å ulike typer respons. I tillegg kan elevene øve seg på å forstå det som skjer i fortellingen uten at det står eksplisitt (Sipe, 2002, s. 481). Det å dramatisere kan oppmuntres og legges til rette for av læreren, for eksempel ved enkle øvelser som at elevene skal herme etter lyder som læreren lager av det som står beskrevet i boken. Ved å engasjere elevene enda mer, kan læreren stille åpne spørsmål som «Hva ville du ha sagt her?» eller «Hva ville du ha gjort her?». Dette kan lære elevene til å kommentere hendelser og skape mange gode diskusjoner (Sipe, 2002, s. 479).

#### **2.4.2 Utforskende dialog**

Det å sette seg inn i fortellinger og gjøre de til sine egne, kan for barn være den eneste måten å la fortellingene påvirke eget liv. Dette kan også gi lærere en indikasjon på elevenes litterære forståelse og dermed også elevenes leseferdigheter (Sipe, 2002, s. 482). Det er ifølge Sipe (2002) viktig å ta vare på gode samtaler for å skape og videreføre et godt engasjement (Sipe, 2002, s. 482). Dette kan vi se i sammenheng med utforskende dialog innenfor samtaleteorien som Hennig (2020) legger frem. I samtaleteorien vil det som kan kalles for utforskende dialog blant annet innebære en kritisk utveksling av tanker. Disse tankene kan utvikles i en større eller mindre felles forståelse av for eksempel innholdet i en tekst eller i en bok (Hennig, 2020, s. 138). I slike dialoger kan ideer og ulike observasjoner deles for så og utsettes for felles utprøving og vurdering i gruppen som snakker sammen. Prosessen vil innebære et forsøk på å nå en form for enighet som fornuftig fundament for utviklingen for de som er i gruppen (Mercer, 2000, s. 98).

Det vil alltid være den enkeltes lesers individuelle perspektiv som vil være utgangspunktet. Her vil utforskende dialog innebære å kunne innta også andres perspektiver, både til andre som er delaktige i samtalen, samt til de fiktive personene som er i fortellingen, men også forfatterens (Ivey, 2014, s. 169). Videre er utforskende dialoger også avhengig av ulike oppfatninger, ideer og ståsteder, samt det å ha ønske om å utfordre hverandres perspektiver, og videre refleksjon over egne refleksjoner (Hennig, 2020, s. 138). Hennig (2020) skriver også om at utforskende dialoger vil være karakterisert av et visst engasjement, noe som er nødvendig for å holde samtalen videre gjennom ulike problemstillinger og uklarheter. På en slik måte kan de som er en del av samtalen i det deltagende felleskapet oppdage ulike

løsninger. Litterære samtaler vil bestå av ulike sekvenser, der det vil være variasjon i for eksempel faglig utforskning og engasjement (Hennig, 2020, s. 138).

## **2.5 Interaktive tavler**

### **2.5.1 Interaktive tavler i skolen**

I møter med bøker og bilder kan læreren sammen med elevene ha mange gode og varierte samtaler. I slike samtaler kan barna uttrykke egne meninger og forskjellige følelser. Her kan elevene lytte, gi respons til hverandre, eksperimentere og trene på språklig bevissthet. Resultatet av en slik økt kan bidra til en interaktiv og levende time (Wølner, 2013, s. 35). Et eksempel som Wølner (2013) skriver om i sin bok er ABC bøkene. De er kjent for sine store flotte bilder, som kan være med på å danne utgangspunkt for inspirerende og gode samtaler sammen med elevene. Illustrasjonene er gjerne knyttet opp til hva barna kan oppleve i dagliglivet (Wølner, 2013, s. 35). Bildene er store og når de holdes opp og vises i klasserommet, ser elevene dem veldig tydelig. Det blir allikevel anbefalt å bruke interaktiv tavle dersom det finnes i klasserommet. Ved å benytte seg av en interaktiv tavle vil bildene bli enda tydeligere, og kan ses godt av alle elevene og fra alle plasser i klasserommet (Wølner, 2013, s. 35).

### **2.5.2 Hva er interaktive tavler**

På samme måte som krittavlen i sin tid var en teknologi som endret undervisningen til lærerne, er den interaktive tavlen på vei inn i klasserommene, og er med på å endre hverdagen. Den interaktive tavlen kan fungere som en vanlig svart tavle eller for eksempel skjerm for PowerPoint, hvis lærerne ikke gjør didaktiske og metodiske grep for å utvikle undervisningen sin (Wølner, 2013, s. 7). Uten planlegging og gjennomtenkt bruk av den interaktive tavlen, er ikke den interaktive tavlen noe annet enn en skjerm. Det er ikke tavlen i seg selv som gir læring (Wølner, 2013, s. 8). Det er først når læreren har gode undervisningsforløp med interaktiv tavle som gjennom blant annet dialog og elevaktive læreprosesser, at den interaktive tavlen er et godt verktøy (Wølner, 2013, s. 8).

### **2.5.3 Endret undervisningspraksis**

Wølner og Gjertsen (2015) er blant de som har gjort forskning på bruk av interaktive tavler i skolen. Forskningen antar at det å bruke interaktiv tavle vil bidra med visuelle og auditive virkemidler som vil gi økt læringseffekt. Forskningen viser videre til enkelte utfordringer og

fallgruver en kan møte på ved å bruke interaktiv tavle som kan hindre et optimal bruk for læreren (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 20). I den forbindelse viser Wølner og Gjersten (2015) til en undersøkelse gjort av Slay, Siebörger og Hodkingson-Williams hvor en av utfordringene en kan møte på som lærer er manglende IKT-kompetanse (Slay et al., 2008, s. 1331). Denne undersøkelsen handler om muligheter og utfordringer ved interaktiv tavle i undervisningen. Den tar opp lærernes entusiasme og knytter dette til hvordan den interaktive tavlen blir brukt på skolene som deltar i forskningen. Men den manglende IKT-kunnskapen blir diskutert, og vurderes å være forstyrrende og utfordrende for både elevene og lærere, samt føre til mindre tid til undervisning (Slay et al., 2008, s. 1321).

Wølner og Gjertsen (2015) poengterer også viktigheten av å planlegge undervisningen godt når en interaktiv tavle trekkes inn i læringsarbeidet. Kunnskap om elevenes læringsstrategier kan være et nyttig hjelpemiddel for læreren for å kunne fange opp hvem som er aktive i undervisningen og læringsutbyttet for elevene (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 33). Videre stiller Wølner og Gjertsen (2015) spørsmål om hvordan læreren har planlagt å bruke den interaktive tavlen i undervisningen, om aktiviteten som foregår på tavlen styres gjennom dialog med lærer og elev, eller om tavlen blir som en type monologisk ytring (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 33).

Det å legge fokus på og tenke over hvordan den interaktive tavlen påvirker undervisningen er også noe Mohon (2008) skriver om. Mohon (2008) viser til klasseromserfaringer som forteller at undervisningstempoet kan påvirkes negativt med bruk av interaktiv tavle (Mohon, 2008, s. 305). Til sammenligning med undervisning på en krittavle eller whiteboard hvor læreren må skrive underveis i undervisningen, er innholdet som blir vist på en interaktiv tavle ferdig skrevet. Slik vil undervisningen øke tempo når det som skal formidles er ferdigskrevet på forhånd, noe som kan føre til at elevene faller av. Videre nevner Mohon (2008) at tempo i undervisningen også kan synke dersom det som foregår på den interaktive tavlen ikke gjelder hele klassen, for eksempel ved at teksten som vises kun gjelder halve klassen. Både økende og synkende tempo kan gjøre det vanskelig for læreren å holde på elevenes oppmerksomhet (Mohon, 2008, s. 305).

I førlesningsperioden av høytlesning av en bildebok kan det være interessant å se på omslaget av boken hvor læreren kan innlede til gode klasseromssamtaler om hva elevene observerer og tenker. Ved å ha høytlesning av bildebøker på interaktiv tavle, gir mediet en ny dimensjon

sammenlignet med høytlesning fra en fysisk bok (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 86). Den interaktive tavlen gir læreren mulighet til å for eksempel å ta bort verbalteksten på et oppslag slik at elevene får anledning til å tolke bildet før de ser teksten (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 86).

Wølner og Gjertsen (2015) har samlet «åtte prinsipper og suksessfaktorer for undervisning med interaktiv tavle» (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 205). På grunn av oppgavens omfang vil vi ta for oss de første seks prinsippene, da vi ser disse som mest relevante for vår oppgave.

Det første prinsippet de legger frem handler om å bli kjent med den interaktive tavlen og ta seg tid til å utforske den. Wølner og Gjertsen (2015) mener dette er viktig for å sette sammen gode undervisningsopplegg for dialogbasert undervisning (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 205).

Videre legger de frem det andre prinsippet som tar opp det at en må være forberedt. En må se til at alt av utstyr er koblet til og testet, og at du ikke for eksempel legger til et nytt program rett før timen starter (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 206). Sammenlignet med forskningen til Slay et al (2008) som legger frem at manglende IKT-kunnskaper kan føre til mindre tid til selve undervisningen, kan kunnskap og gode forberedelser være suksessfaktorer for god undervisning (Slay et al., 2008, s. 1321).

Det tredje prinsippet handler om at en må være interaktiv og dialogisk (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 206). Dette handler om å bruke den interaktive tavlen til å skape elevaktivitet. Noen av eksemplene som kommer frem her, er å la elevene allerede fra første trinn flytte på bokstaver på tavlen, eller la elevene på et høyere nivå bruke GeoGebra. Dette kan skape engasjement og en elevaktiv undervisning (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 206). For å skape den dialogbaserte undervisningen må en bruke samhandlingen og dialogen for å la elevene gjøre utforskende og reflekterende funn, noe en kan legge til rette for via aktiviteter på den interaktive tavlen (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 207). Det å bruke en interaktiv tavle er noe som kan være nytt for lærere, derfor legger Wølner og Gjertsen (2015) frem at lærere må være fleksible og være villig til å ta del i utviklingen. Dette er det fjerde prinsippet, som også fokuserer på bærekraften med interaktiv tavle (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 209).

Det femte prinsippet kan sammenlignes med det andre prinsippet som tok opp at en må være forberedt (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 205). I tillegg må en være klar for å bruke den

interaktive tavlen. Som lærer må en øve seg og teste ut den interaktive tavlen tilstrekkelig for å kunne bruke den til det den har å by på, for å kunne lage gode interaktive opplegg. Et eksempel her er å kunne bruke funksjonen med å flytte rundt på ord og bilder, som er et nyttig hjelpemiddel den interaktive tavlen innehar (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 210). Videre legger Wølner og Gjertsen (2015) frem som et sjette prinsipp at en som lærer må være nytenkende med bruken av interaktiv tavle. Lærerne som ser ut til å få mest mulig ut av undervisningen sin med interaktiv tavle, er de som er mest kreative og åpne for nye måter å undervise på. Her poengteres det at dette er nødvendigvis ikke er de lærerne som har mest erfaring og kunnskap med teknologi, men det er de lærerne som er mest åpne for å prøve noe nytt og har størst nysgjerrighet (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 211).

### **3 Metode**

I dette kapittelet vil vi begrunne våre metodiske valg. Det vil bli redegjort for hvilke metoder som er anvendt for masterprosjektet, samt hvordan vi har gått fram gjennom denne studien. Vi vil begrunne våre valg når det kommer til observasjon og intervju, samt legge særlig vekt på bruken av video- og lydopptak. Videre redegjør vi for hvordan vi har utviklet undervisningsopplegget, hvordan vi gikk fram for å rekruttere informanter og hvilke valg vi tok for å legge til rette for best mulig undervisning. Der etter legger vi fram hvordan vi utformet intervjuguiden, samt hvordan vi rekrutterte informanter til denne delen av forskningen.

Begreper vi ser det nyttig å informere om, er «gruppe 1» og «gruppe 2». Gruppe 1 er den gruppen som fikk lest bildeboken i fysisk papirformat, gruppe 2 er den gruppen som fikk lest bildeboken opp på en interaktiv tavle. Videre i prosjektet vil elevene på gruppe 1 bli omtalt som elev 1-6, og elevene på gruppe 2 vil bli omtalt som elev A-E.

#### **3.1 Valg av metode**

Prosjektet tar for seg to ulike medier og ser på om dette spiller en rolle for den verbale og fysiske responsen elevene uttrykker under høytlesning av en spesifikk bildebok. Da vi studerer hendelser i klasserom, så vi det derfor hensiktsmessig å gå i retningen av kvalitativ forskning.

#### **3.2 Kvalitativ forskningsmetode**

Kvalitativ forskning er forskning der en studerer enkelthendelser, som i vårt tilfelle vil være hendelser i klasserommet (Thurén, 2015, s. 27). For en slik type metode, kan små detaljer spille en stor rolle, og ha stor betydning for forskningen (Thurén, 2015, s. 123). Det å forske kvalitativt, innebærer ifølge Postholm (2004) om å sette seg inn i deltakernes kontekst og perspektiv. Videre trekker hun frem at denne forskningen kan finne sted i deltakernes naturlige setting (Postholm, 2004, s. 3). Deltakernes naturlige setting er i vårt tilfelle et klasserom eller et annet rom elevene er godt kjent med.

Thagaard (2018) skriver at kvalitative studier utvikler forståelsen av de fenomenene vi forsker på, og at de kvalitative tilnærmingene kan knyttes til ulike fortolkende teorier. De vitenskapsteoretiske fortolkningsrammene gir da et grunnlag for den forståelsen vi utvikler i



løpet av prosessen vi forsker i (Thagaard, 2018, s. 19). I vårt forskningsprosjekt var elevene som deltok i et rom sammen med læreren. Læreren som gjennomførte undervisningsopplegget var i tillegg kontaktlærer til klassen, samt at rommet som ble tatt i bruk for undervisningen var et rom elevene kjente godt til og ellers brukte mye tid.

Det å legge til rette for at elevene ar trygge på læreren og på rommet vi tok i bruk, gjorde vi for at undervisningsøkten skulle bli mest mulig naturlig og realistisk for elevene. Vi valgte å dele klassen i to deler og lage grupper på 5 og 6 elever. Høytlesningen for den ene gruppen foregikk med fysisk bok, og den andre gruppen fikk oppslagene i bildeboken på en interaktiv tavle samtidig som læreren leste. På begge gruppene satt elevene samlet rundt et gruppebord under høytlesningen (se vedlegg 3). Dette utgjorde en forskjell for elevene, da dette ikke er daglig praksis for dem.

### **3.3 Observasjon som metode**

Observasjon handler om å bruke synet til å skaffe seg en best mulig observasjon fra sitt ståsted (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 49). I tillegg kan observasjon være til nytte med tanke på at en har mulighet til å se hvordan den sosiale og fysiske konteksten utspiller seg (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 49). Vi valgte derfor å ta for oss observasjon som metode for å få med oss mest mulig av det som skjer i klasserommet under undervisningsøkten. Ved å velge observasjon, valgte vi å la læreren i klasserommet gjennomføre undervisningsopplegget, slik at vi kunne danne oss et best mulig overblikk fra vår posisjon. I tillegg ble mest naturlig for elevene da det var denne læreren som hadde mest undervisning i klassen til vanlig. Her hadde vi mulighet til å innta en perifer medlemsrolle for å ha muligheten til å notere underveis (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 54).

I et klasserom er det mye som skjer som en ikke nødvendigvis får med seg. Med observasjon som metode, valgte vi derfor å ta i bruk både video- og lydopptak for å ha muligheten til å dokumentere best mulig (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 56). Video- og lydopptak kan være nyttig for å utvikle en forståelse for praksisen i klasserommet for videre analyse.

Det er viktig at elevene blir gjort oppmerksomme på og kjent med utstyret i forkant av undervisningen. Usikkerhet rundt dette kan føre til at elevene retter oppmerksomheten mot video og lydopptakerne istedenfor læringsaktiviteten (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 56).

Videokameraene var i hovedsak rettet mot elevene for å kunne fange opp de fysiske og verbale refleksjonene, og for å kunne observere alle elevene i sin helhet. I tillegg valgte vi å ta opp lyd av læreren for å kunne følge med på hvordan hen ledet undervisningen, hvilke spørsmål som ble stilt og ellers andre faktorer som kunne påvirke undervisningen og resultatene (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 56).

Videre valgte vi å ha en «åpen» observasjon. Det vil si at hendelsene foregikk i samme rom som vi som observerte befant oss i (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 54). Det å bruke «åpen» observasjon er hensiktsmessig for å senere kunne utvikle kategorier av materialet, noe vi kommer tilbake til (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 59). Vi som observatører var i tillegg fullstendige observatører, noe som vil si at selv om vi er i rommet der undervisningen foregår, holder vi oss på utsiden. Vi er da ikke-deltakende observatører (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 52). For å gjennomføre dette på en best mulig måte plasserte vi oss slik at det vi satt utenfor synsvinkelen til elevene. Valgene vi gjorde i forkant av undervisningsøkten gjorde vi basert på teori for å sikre en naturlig og god undervisning med færrest mulige faktorer som kunne påvirke resultatene.

Ifølge positivismen, kan en aldri være helt sikker på noe (Thurén, 2015, s. 23). Sansene våre henger ikke alltid like godt med. Dette kan resultere i at en kan ende opp med feilinformasjon (Thurén, 2015, s. 23). Vi valgte derfor å ta i bruk video- og lydopptak for å ha muligheten til å kunne se på observasjonene flere ganger i etterkant av gjennomføringen. Dette for å på best mulig måte sikre oss gode og riktig data for videre analyse.

### **3.3.1 Rekruttering og utvalg av informanter**

For å rekruttere en lærer og en klasse som var villig til å delta i vårt prosjekt, brukte vi eget nettverk. Dette gjorde vi for å kunne komme raskt i gang med observasjon og intervju. Ved å finne en lærer med engasjement for forskningen vår, og som i tillegg hadde erfaring med å bruke bildebøker fra før ble dette en god start. Læreren forberedte seg godt i forkant av observasjonen, i tillegg til at hen også kom med innspill på undervisningsopplegget. Dette skapte et godt utgangspunkt for et bra samarbeid. Læreren leste bildeboken i god tid før observasjonene og satte seg godt inn i spørsmålene for de planlagte lesestoppene.

Utfallet av forskningen kunne blitt annerledes ved å bruke en lærer uten erfaring med bildebøker. Vi valgte uansett å bruke en lærer med erfaring, siden det var elevenes respons

ved undervisningsøktene som skulle forskes på. Vi ser for oss at resultatene blir mest til å stole på når vi brukte en lærer med erfaring innenfor bildebøker.

På grunn av masteroppgavens omfang, valgte vi å bruke en klasse der vi delte elevene inn i to grupper. Da kunne vi skape et bedre og tettere samarbeid med læreren, og sammen legge til rette for en god undervisning. Ved å velge en lærer som skulle gjennomføre begge undervisningsøktene, mener vi gjorde øktene mest mulig like. Med dette ble ikke øktene påvirket av at det var to forskjellige lærere som gjennomførte de, samt at elevene kjente læreren godt da dette var kontaktlæreren for klassen.

Det er viktig å poengtere at elevene som takket ja til å bli med på dette forskningsprosjektet, ble delt inn i tilfeldige grupper når undervisningsoppleggene skulle gjennomføres. Læreren i denne klassen hadde som nevnt brukt bildebøker i undervisningen før. Vi opplevde både elever og lærere som utelukkende positive til prosjektet og vi mener at vi fikk et godt utgangspunkt for vår forskning.

### **3.3.2 Gjennomføring av observasjon**

Vi valgte å gjennomføre video- og lydopptak av begge undervisningsøktene for å forsikre oss om at vi fikk med oss så mye informasjon som mulig. Dette var i tillegg viktig da undervisningsøkten skulle gjennomføres to ganger. På denne måten kunne vi se tilbake på videoopptakene for å sikre oss at resultatene vi hadde lagt vekt på kom fra riktig gruppe. Læreren hadde på forhånd informert elevene godt om hva som skulle skje. I forkant av begge undervisningsøktene, presenterte læreren oss og forsøkte å gjøre elevene så trygge på oss som mulig på kort tid. Både elevene og læreren stilte spørsmål og undret seg over hvordan kamerautstyret og lydopptakerne var koblet til og hvordan dette fungerte. Vi hadde mulighet til å svare på spørsmål elevene hadde angående dette. Det at vi tok oss god tid i forkant av undervisningen, gjorde at det kjentes som at det ble en rolig og trygg atmosfære. I tillegg virket det som at elevene raskt glemte at vi, kameraene og lydopptakerne var til stede i det undervisningsopplegget startet.

Da første undervisningsøkt skulle gjennomføres, startet vi med gruppen som skulle få presentert bildeboken i fysisk form, altså gruppe 1. Vi var på et rom elevene kjente godt til, og de satt rundt et gruppebord med læreren i midten. Vi hadde med oss to kamera som også tok opp lyd, som vi plasserte slik at hvert kamera filmet tre elever hver. I tillegg la vi to trådløse

lydopptakere på gruppebordet (se vedlegg 3). Den ene var strategisk plassert nærmere læreren. Undervisningsøkten for gruppe 1 varte i 55 minutter.

Det samme gjaldt for gruppe 2. Elevene ble plassert i et rom de kjente godt til der de satt i en halvsirkel rundt den interaktive tavlen. Læreren satt slik til at hen kunne ha øyekontakt med alle elevene, med den interaktive tavlen rett bak seg. Læreren koblet til et læringsbrett for å kunne bytte mellom oppslagene på den interaktive tavlen. Vi hadde med oss to kameraer som var rettet mot tre elever hver, som også tok opp lyden. Det ble i tillegg lagt ut en trådløs lydopptaker der elevene satt, som også tok opp lyd fra læreren (se vedlegg 3).

Undervisningsøkten for gruppe 2 varte i ca. 25 minutter, noe som var markant kortere enn for gruppe 1.

### **3.3.3 Bruk av interaktiv tavle**

Vi tok i bruk det som kalles for en interaktiv tavle som ett av våre to medier i tillegg til bildeboken i fysisk form. Det finnes flere måter å ta i bruk en slik type tavle, dette avhenger av hvilke metodiske og didaktiske grep læreren gjør (Wølner, 2013, s. 7). Vi valgte å bruke den interaktive hovedsakelig på den måten at tavlen viste frem oppslagene i bildeboken omtrent på samme måte som om en skulle vist frem en bildeserie eller presentasjon. Den eneste didaktiske muligheten vi tok i bruk ved tavlen, var å bruke funksjonen som gjør at en kan zoome inn på oppslagene. Læreren som underviste hadde koblet opp læringsbrett til den interaktive tavlen som gjorde at hen hadde denne muligheten.

### **3.4 Intervju som metode**

Kvalitative intervjuer er en av de mest brukte måtene å samle inn kvalitativ data på. Dette er en metode som er fleksibel og som kan brukes nesten overalt, og er med på å gi detaljerte og utfyllende beskrivelser (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 77). fleste informantene som deltar på intervju vil som oftest føle seg komfortable, forutsatt at temaet som blir tatt opp ikke omhandler noe vrient eller sensitivt. Det kvalitative forskningsintervjuet kan karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål. En slik struktur er knyttet til en rollefordeling mellom deltakerne der intervjueren stiller spørsmål og informanten følger opp med svar. Ofte blir intervjuet tatt opp på digital diktafon, lydbånd og lignende, samt at en også kan notere fortløpende underveis i intervjuet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 77).

Det finnes ulike måter å strukturere et intervju. De forskjellige måtene å intervju på er blant annet ustrukturert eller åpent intervju, et semistrukturert eller et strukturert intervju. De ulike strukturene på intervjuet har noe med hvilke rammer du setter for intervjuet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Vi valgte å gå for et semistrukturert intervju. Vi landet på dette på grunn av at det ga oss større frihet og flere muligheter til å kunne bygge på spørsmålene vi allerede hadde stilt og stille oppfølgingsspørsmål som kunne gi oss flere refleksjoner og mer informasjon fra informantene våre.

### **3.4.1 Informanter til intervju**

Informantene vi har valgt å intervju er elever fra gruppene der undervisningsopplegget vårt ble gjennomført. Ut ifra de elevene som kunne delta, valgte læreren ut helt tilfeldige elever for intervju. Det ble valgt ut to informanter fra gruppe 1 og to informanter fra gruppe 2. Siden vi er to studenter, sto den ene av oss for å stille spørsmålene og gjennomføre selve intervjuet sammen med eleven, og den andre noterte ned hva som ble sagt. Vi hadde også med lydopptaker for å sikre oss at vi fikk med oss alt. Intervjuet foregikk på det samme rommet der undervisningsopplegget hadde foregått, slik at det skulle kjennes mest mulig trygt for elevene. Elevene ble intervjuet en og en.

Det lå ingen føringer for kjønn eller hvor mye eller lite elevene hadde deltatt i undervisningsøkten, da det kom til å velge ut hvilke elever som skulle intervjues. Det var flere elever enn de som fikk delta som hadde fått samtykke fra foreldre og som selv ønsket å delta, her tok vi et tilfeldig utvalg. Vi som forskere hadde heller ingen bakgrunnsinformasjon om elevene. Vi visste derfor ingenting om deres faglige bakgrunn når det kom til bildebøker annet enn det inntrykket vi hadde gjort oss på kort tid da undervisningsøkten foregikk.

Vi kunne ha valgt å intervju flere eller alle elevene som deltok i observasjonen. På grunn av oppgavens omfang valgte vi å kun intervju to elever fra hver gruppe. En annen grunn til dette var også at hovedgrunnlaget til empirien skulle komme fra undervisningsøktene, ikke intervjuene.

### **3.4.2 Utviklingen av intervjuguide**

Empirien i denne studien er som nevnt bygget på video- og lydopptak fra observasjon og intervju fra et tilfeldig utvalg av elever. Videre legger vi frem hvilke valg vi tok da vi utformet intervjuguiden.

Da vi lagde intervjuguiden vår (se vedlegg 2) var det viktig for oss å stille åpne spørsmål for å skape refleksjon og samtale. Dette for å kunne få mest mulig ut av intervjuet. Formålet med spørsmålene var å få et inntrykk av hva de hadde fått med seg av handlingen i bildeboken, hva som kunne være meningen med den, hvem boken kan passer til og om det var noe de lurte på når det gjaldt bildeboken. I tillegg fokuserte vi på hva informantene tenkte om bildene i boken, og hva de tenkte om selve høytlesning. Vi utformet disse åpne spørsmålene basert på tidligere erfaringer med intervju av elever, for å få en mest mulig refleksjon rundt undervisningsøkten, også med tanke på problemstillingen vår.

Ved å stille åpne spørsmål ønsket vi å finne ut om gruppene i ulik grad hang seg opp i, eller oppdaget ulike elementer ved bildeboken under høytlesningen. For eksempel om det var noen elever som fokuserte mer på det visuelle enn det verbale, eller omvendt. I tillegg la vi til et spørsmål der vi spurte om eleven lurte på noe ved bildeboken. Dette gjorde vi for at elevene skulle ha mulighet til å få svar dersom det var noe de ikke hadde forstått, eller noe de lurte mer på, eller var interessert i. Da vi valgte å ta for oss de eldste elevene på barneskolen til vårt masterprosjekt, var vi interessert i å høre om elevene der hadde noen refleksjoner om hvem boken kunne passe til.

### **3.5 Reliabilitet og validitet**

Ved å gjennomføre undersøkelser må en være oppmerksom på to viktige forhold. Dette er validitet og reliabilitet (Thurén, 2015, s. 31). Validitet innebærer at en undersøker det en ønsker å undersøke, og ikke noe annet (Thurén, 2015, s. 32). Validiteten i et prosjekt sier derfor noe om gyldigheten i det en forsker på. Reliabilitet eller pålitelighet, dette innebærer at alle målingene som blir gjort er korrekt utført (Thurén, 2015, s. 31).

Reliabiliteten i et prosjekt handler som nevnt om påliteligheten i den forskningen som har blitt gjort. En kan knytte reliabiliteten til at en gjør rede for hvordan en har utviklet sine data. Dette innebærer for eksempel relasjonen forskeren har til informanten. Reliabilitet handler også om

at en legger frem erfaringer fra selve forskningen og hvordan disse erfaringene har påvirket hvordan en har utviklet sine data (Thagaard, 2018, s. 181). I vårt forskningsprosjekt kan en se på reliabilitet i forhold til hvordan vi har samlet inn data og hvordan vi legger frem vår forskning. Vi har som nevnt valgt å ta video- og lydopptak av begge undervisningsøktene våre, samt lydopptak og notater av intervjuene i etterkant. I tillegg har vi et rammeverktøy basert på relevant teori som er tilpasset for forskningen. Dette rammeverket har vi brukt for å analysere våre data og våre funn. Rammeverket vil bli lagt frem senere i oppgaven.

Under vårt forskningsprosjekt brukte vi som nevnt lærer fra eget nettverk som gjennomførte begge undervisningsøktene, men med elever som vi ikke tidligere har hatt noen relasjon til. Elevene på gruppene er satt sammen ved et tilfeldig valg og gruppene er omtrent like store. Forskingen er ikke basert på kjønn, trinn, alder, miljø eller det geografiske stedet elevene befant seg i. Vi sammenligner derfor alle elevene på lik linje. Da vi lagde undervisningsopplegget som skulle brukes til dette forskningsprosjektet, visste vi ingenting om denne klassen fra før. Vi lagde derfor et opplegg uten noen tilpasninger. Opplegget er også laget for å kunne gjennomføres i et helt vanlig klasserom så lenge det er mulig å vise oppslagene på en form for skjerm. Alle vurderingene vi har tatt for å lage dette undervisningsopplegget gjør at det går an å gjennomføre opplegget, både med fysisk bok og interaktiv tavle, på nytt. Dette gjelder også andre klasserom, andre skoler og andre trinn.

Validitet handler om gyldigheten av resultatene våre og hvordan vi har tolket disse. Her er det viktig å se på hva en baserer tolkningene sine på, og om tolkninger fra forskjellige studier kan bekrefte det samme (Thagaard, 2018, s. 181). For vårt forskningsprosjekt er det for det første viktig å poengtere at vi er to studenter i dette forskningsprosjektet som har hatt muligheten til å drøfte og tolke sammen opp mot egne inntrykk fra observasjonen, samt tidligere forskning. I tillegg har vi hatt mulighet til å se gjennom video- og lydmaterialer så mange ganger vi har hatt behov for det. Noe som utfordrer validiteten i vårt prosjekt, er antall informanter som deltok. Det var til sammen 11 elever og en lærer, noe som kan gjøre det utfordrende å få valide resultater. Dette drøftes avslutningsvis.

## 4 Bildebokanalyse

I dette kapittelet vil vi legge frem en kort bildebokanalyse for å gi innsikt i bildebokens handling og hvordan bildeboken blir fremstilt. Gjennom bildebokanalysen presenterer vi ulike oppslag fra selve bildeboken som vi knytter til blant annet bokens ikonotekst og visuelle elementer. Vi vil også se på bildebokens paratekst der vi legger vekt på bildebokens omslag og tittel. Videre ser vi på verbalteksten og synsvinkelen i boken. Vi legger også frem hvordan bildeboken er fremstilt og hvordan språket er brukt. Deretter fokuserer vi på de visuelle elementene der vi blant annet legger vekt på hvordan verbalteksten er plassert i forhold til illustrasjonene, samt typografien. Til slutt legger vi frem hvordan samspillet mellom bilde og verbaltekst er i bildeboken.

### 4.1 «Herman – historier fra en udiagnostisert oppvekst»

Bildeboken vi har valgt å ta for oss i dette masterprosjektet, er boken «*Herman – historier fra en udiagnostisert oppvekst*», skrevet av Herman Flesvig og Erlend Loe, illustrert av Bård Sletvold Torkildsen (Flesvig & Loe, 2022). Fagbøker er foreløpig en lite utforsket del i bildebokverden (Goga & Bjørlo, 2020, s. 71). Goga (2019) legger frem sakprosa for barn som bøker som formidler kunnskap og ideer om verden på den måten at bøkene tar høyde for barnas kognitive utvikling, i tillegg til at bøkene legger seg på et nivå som er tilpasset barna (Goga, 2019, s. 5). Videre skriver Birkeland, Mjør og Teigland (2019) om ulike måter å beskrive «fagboken» på, blant annet denne; «skrivne for å rette merksemda mot eit bestemt emne eller saksforhold og formidle kunnskap om dette» (Birkeland et al., 2019, s. 146). «*Herman – historier fra en udiagnostisert oppvekst*» tar opp temaet om å føle seg annerledes, og om det å ha ADHD selv om dette ikke blir nevnt ofte i bildeboken. Boken legger frem tankene Herman har, og illustrasjonene viser verden fra hans perspektiv.

Vi får høre mange historier om hvordan det er å være Herman, helt fra han er liten til han blir ungdom og voksen. Skyggebjerg (2019) argumenterer for at sakprosa er en del av barneboklitteraturen og legger frem begrepet «billedfagbogen». Her defineres «billedfagbogen» som «en bog i stor eller lille bildebogsformat, hvor illustrasjoner spiller en afgørende rolle i formidlingen af en sag eller et emne» (Skyggebjerg, 2019, s. 83). Dette er et sentralt begrep for vår oppgave. Det Skyggebjerg (2019) definerer en bildefagbok som, er en bok der illustrasjonene spiller en viktig rolle for formidlingen av tema i bildeboken (Skyggebjerg, 2019, s. 83). Dette vil vi si er sentralt i bildeboken om Herman, da



illustrasjonene ofte viser hvordan det ser ut inne i hodet til Herman, eller hvordan det ser ut rundt han. Her kan en blant annet se mange ansiktsuttrykk på karakterene i boken som vi mener er viktig for at leseren skal kjenne på hvordan Herman har det. Etter vår mening er dette noe som er viktig for formidlingen av tema i bildeboken.

Bildeboken om Herman lar leseren få et innblikk i livet hans om hvordan det kan være å ha diagnosen ADHD, altså er dette en selvbiografi om Herman. Måten denne kunnskapen videreformidles i boken opplever vi som lesere som et mulig budskap. Boken oppleves som innholdsrik med mange detaljerte illustrasjoner, og som et godt utgangspunkt for gode klasesamtaler. Elevene kan fortelle mye om hva de observerer på illustrasjonene, samt at teksten er skrevet på en slik måte at Herman inviterer leseren inn i sitt eget hode og inkluderer leseren godt. Vi opplevde verbalteksten og bildene i boken som interessante og humoristiske. Flere av hendelsene som blir beskrevet i boken er nokså utenkelige for mange av oss, slik som da Herman på eksemplet under forteller om det sykt ryddige rommet sitt som kan komme han til nytte i krisesituasjoner. Illustrasjonene på dette bildet kan bringe med seg mye humor, da noe av det Herman mener kan bli nyttig i en krisesituasjon blant annet er frimerker, vannpistoler, lekser og spill. Dette oppslaget ble brukt som vårt tredje lesestopp under høytlesningen.



Rommet mitt er sykt ryddig.  
Alle skuffer er merket med  
hva som er inni.  
Småting. Nøkler.  
Blyanter. Skolegreier.  
Overlevelsesutstyr.  
Penger.  
Ingen har et like ryddig rom  
som meg.  
Det vil komme meg til gode i  
en krisesituasjon.

Figur 1: oppslag 3 (fra planlagt lesestopp)

Bildeboken oppfattes også som en selvbiografi av Hermans barndom. Det som foregår i boken, blir fortalt i en kronologisk rekkefølge der Herman stadig blir eldre. I starten av boken skriver også Herman en hilsen til tidligere lærere, noe som kan gjøre at det som blir fortalt i boken blir mer troverdig da dette er noe som er personlig. Tittelen forteller leseren også at dette er «*historier fra en udiagnostisert oppvekst*», noe som kan gjøre at leseren tenker at dette er noe som har skjedd i virkeligheten. Selv om mye av det som blir fortalt om i denne boken er hendelser som høres noe absurde ut, kan det være mange med samme diagnose som kjenner seg godt igjen. I tillegg som leser kan en også lære noe om hvordan det kan oppleves å ha ADHD.

Tusen takk til lærerne som så meg, lyttet  
og hjalp meg. Jorid, Willy, Ingebjørg,  
Runar, Sissel, Øystein og Elin.



Figur 2: oppslag A (utenom planlagt lesestopp)

På grunn av oppgavens omfang valgte vi oss ut spesifikke oppslag i bildeboken «*Herman – historier fra en udiagnostisert oppvekst*» som vi ville legge et større fokus på i denne bildebokanalysen. I gjennomføringen av vårt undervisningsopplegg valgte vi ut fem oppslag fra bildeboken. Vi lagde planlagte lesestopp med innlagte spørsmål med fokus på å skape kognitivt utvidende samtaler. Det er oppslagene fra lesestoppene vi trekker frem og legger hovedfokuset på i denne bildebokanalysen.

Oppslagene vi tok for oss i undervisningsøkten var oppslag s. 22-23, s. 44-45, s. 68-69, s. 96-97 og s. 98-99. Disse oppslagene har vi valgt å kalle «*oppslag 1-5*», også slik som i vedlegg 1. Vi valgte å fokusere på disse oppslagene på grunn av deres modalitet, der bildene og verbalteksten i de utvalgte oppslagene kan fange elevenes interesse og skape undring. Modalitetene i bildebøker kan gi ulike muligheter og begrensninger. Dette er med på å kunne

skape en forståelse for leseren (Goga & Bjørlo, 2020, s. 66). I tillegg var disse fem oppslagene svært ulike med tanke på egen tolkning, humor og verbalteksten. Vi ønsket å legge til rette for gode refleksjoner og diskusjoner rundt både boken og tema ved hjelp av lesestoppene. De utvalgte oppslagene var spredt jevnt utover i boken for å forsøke å skape så naturlige og jevne overganger fra høytlesningen og inn i klassesamtalene.

En bildebokanalyse ser på hvordan ord og bilder kommer til uttrykk i den valgte boken. En kan også se på den fysiske utformingen av bildeboken (Goga & Bjørlo, 2020, s. 64). I denne delen av oppgaven vil vi ta for oss en bildebokanalyse av boken «*Herman - historier fra en udiagnostisert oppvekst*». Hovedfokuset vil være paratekst, visuelle elementer, ikonotekst og hvordan denne boken blir fremstilt som fagbok.

## 4.2 Paratekst

Når en snakker om bildebokens paratekst, er dette en samlebetegnelse for noe som kan kalles innpakningen av boken (Goga & Bjørlo, 2020, s. 67). Dette kan for eksempel være ytter- og innsidepermer, bokens tittel og forfatterintervjuer. Bildebokens omslag kan fange blikket til leseren og allerede da gjøre boken interessant (Goga & Bjørlo, 2020, s. 67). Paratekster deles deretter inn igjen i peritekster og epitekster (Genette, 1997, s. 5). Peritekstene omhandler det som er innenfor bokens fysiske rammer slik som for- og baksider. Epitekstene handler om det som er utenfor boken, for eksempel bokomtaler (Genette, 1997, s. 5). Paratekstene kan være med på å skape forventninger hos leseren og kan ha noe å si for hva leseren tenker om boken, og hvordan en som leser stiller seg til boken (Goga & Bjørlo, 2020, s. 67).

I «*Herman – historier fra en udiagnostisert oppvekst*» får overskriften på ytterpermen stor plass sammen med et portrett av Herman. En legger også merke til at s'en i «udiagnostisert» er utelatt, og at det ser ut som at noen har tegnet på en pil og markert hvilken bokstav som mangler i ordet. Herman har et slags åpent hode der en kan se alt fra berg og dalbaner til høye bygninger og luftballonger. Blikket til Herman er rettet mot leseren, og en får et inntrykk av at det er mye som foregår i hodet til Herman. Innsidepermen inneholder fire ikoner, briller, liste, triangel og en truse. Dette er ikoner en kan se kommer igjen senere i boken, og som kan være med på å skape en forventning hos leseren. Disse ikonene er både fremst og bakerst i boken.

### 4.3 Verbalteksten

Verbaltekst er teksten som er brukt i boken, her ønsker vi å se på hvordan språket i boken blir brukt i teksten. Vi legger vekt på hvordan verbalteksten formidler innholdet i boken og hvordan språket kommuniserer med leseren.

Synsvinkelen i boken ligger hos Herman. Det er Herman som gjennom boken forteller sin historie om oppveksten med ADHD, gjennom en jeg-stemme. Språket som er brukt i bildeboken er personlig og enkelt å forstå. Språket i boken gjør at leseren kan bli dratt raskt inn i Hermans hverdag, som for eksempel ved at det blir delt mange tanker og følelser. Gjennom boken kan en få en større forståelse av ADHD og hvordan det kan være å leve med denne diagnosen. Herman forteller ulike historier fra barndommen der han skildrer hvilke tanker han har. Fra starten av bildeboken ser vi Herman fra en ung alder der han lærer å lese og skrive, og der han forteller hva han tror at de andre elevene i klassen hans tenker om han.

Bildeboken er episodisk fremstilt, der det ofte er ulike hendelser som blir skildret for hvert oppslag. I ett oppslag forteller Herman at han går på hendene et års tid, allerede i neste oppslag forteller han om at han stryker cherroxene sine for å kunne ake på dem. Deretter kommer et oppslag som handler om begravelsen av kosekluten hans, før neste oppslag skildrer en time hos optiker. Gjennom bildeboken får leseren høre om flere hendelser fra store deler av Herman sitt liv, blant annet fra barn og ungdomstiden hans. Et eksempel er da Herman skal fortelle om sin manglende impuls kontroll. Over noen oppslag forteller Herman om en og en fritidsaktivitet han begynner på, og som han slutter på. Avslutningsvis i fortellingen om fritidsaktiviteter og impuls kontroll får vi høre om da Herman forteller datteren til læreren at han er faren hennes, da Herman raskt vil løse situasjonen med at læreren er alenemor. Etter denne hendelsen blir læreren lei seg, noe Herman ikke ønsket. Alle episodene danner til sammen et bilde av en gutt med en vill fantasi og stor kreativitet, men som sliter med å holde fokus, mestre skole og danne relasjoner til jevnaldrende.

Språket er gjennomgående personlig i bildeboken. Vi som lesere får innsikt i mange tanker og følelser, samt dialoger mellom Herman og flere andre som er beskrevet i boken. Språket har både positive og negativt ladede ord. Vi får blant annet høre om når Herman er «smart» og om den gangen han blir glad i hodet sitt etter å ha fått en sekser på et samfunnsfagprosjekt. I tillegg får vi også høre at det er så vanskelig å lese tykke bøker for Herman.



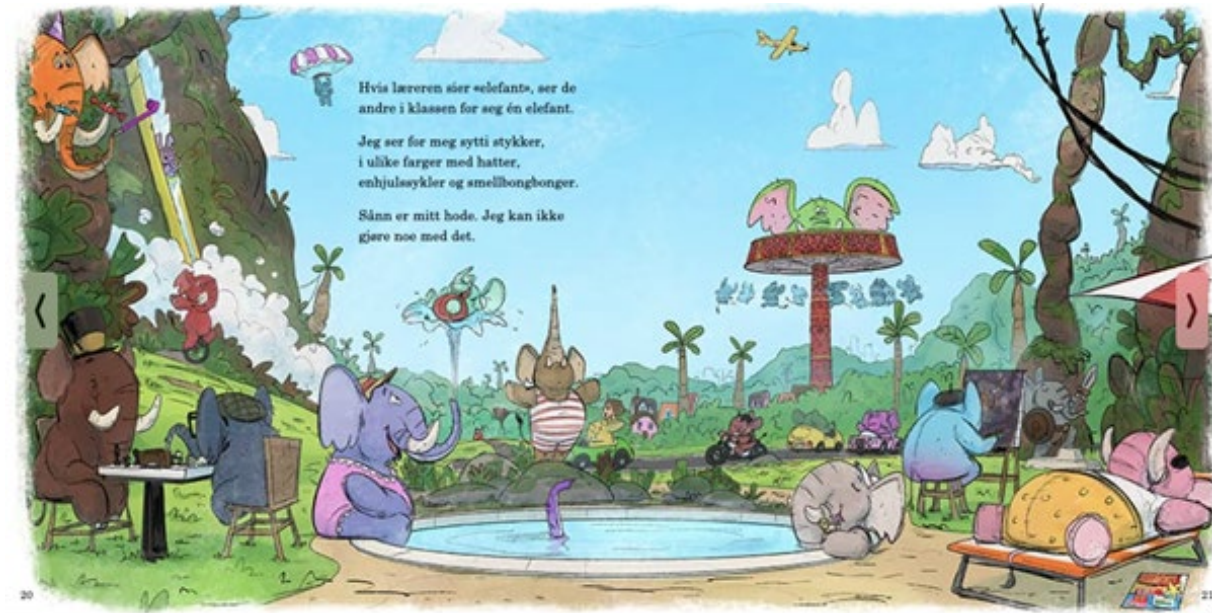
Figur 3: oppslag B (uten utenom planlagt lesestopp)

I eksemplet over ser vi hvordan situasjonen går fra at Herman er fornøyd med å være en av de med spennende og tykke bøker til å raskt bli frustrert og irritert over å ikke få med seg noe særlig av innholdet. Som leser kan en selv kjenne på de følelsene Herman får ved å lese disse tykke bøkene. Ellers er verbalteksten ofte skrevet i korte setninger, slik vi også ser i eksemplet over. Slik er det også i Hermans hode, tankene hopper raskt fra ett sted til et annet og det er mye som skjer på kort tid. For denne bildeboken blir dette et virkemiddel for å forsterke historien om det som blir formidlet til leseren. Et eksempel her er da Herman skal fortelle om hvilke fritidsaktiviteter han deltok på som barn. På det ene oppslaget starter han på speideren med sekk og fullt utstyr, før han på allerede neste oppslag starter i korpset. Videre starter han på langrenn, slutter på langrenn, starter på fotball og håndball og slutter på fotball og håndball. Her ser vi at det som er beskrevet i verbalteksten, speiler Hermans raske tankeprang. Bildeboken inneholder også noen snakkebobler og enkeltord fra andre karakterer som er med i boken. Dette gjør at den blir preget av et enda mer muntlig språk.

#### 4.4 Visuelle elementer

Denne delen omhandler visuelle elementer i bildeboken. Her kommer eksemplene fra boken til å være de samme oppslagene som ble brukt i de planlagte lesestoppene i undervisningsøktene. Illustrasjonene i bildeboken er helsidebilder, der teksten er plassert slik at en legger godt merke til den. I eksemplet nedenfor er teksten plassert omtrent midt mellom

illustrasjonene. Dette er oppslaget som ble brukt i det første lesestoppet. Som vist i undervisningsopplegget (se vedlegg 1) handlet dette lesestoppet primært om hva elevene observerte.



Figur 4: oppslag 1 (fra planlagt lesestopp)

Det kan se ut som at bildene har blitt tegnet før teksten har blitt plassert. Bildene er tegnet med mye farger og morsomme detaljer, og visualiserer ofte det Herman tenker på. På de oppslagene der Herman forteller at han er lei seg eller at det er vanskelig å håndtere de følelsene han kjenner på, er det brukt mørkere farger. Bildene er ellers innholdsrike med mange detaljer, og de aller fleste oppslagene kan gi leserne muligheten til å snakke mye om det de ser og observerer.

Vi som lesere får et inntrykk av at oppslagene går i ellipser, ved at Herman blir eldre fra ett oppslag til det neste, der andre oppslag rommer flere episoder og hendelser. For eksempel på oppslag s. 48-49, har Herman siste skoledag før sommerferien der han smører noe klissete på døren inn til lekehuset i skolegården. På samme oppslag er Herman tilbake på skolen etter ferien. De to neste oppslagene tar for seg Hermans trang til å lage lister for å sortere tankene i hodet sitt. Deretter kommer vi til et oppslag der Herman forteller om sitt første møte med en spesiallærer. Her er det mye forskjellig som foregår fra oppslag til oppslag. Vi får følge med på mye som Herman har opplevd. Som leser av denne bildeboken kan en føle på hvordan det

kan være å ha ADHD når tankene hopper raskt fra en til en annen, på den måten at oppslagene også hopper fra en situasjon til en annen veldig raskt.

Når det gjelder typografi, er verbalteksten i samme skriftstørrelse og form gjennom hele boken, sett bort i fra de oppslagene der det for eksempel er skrevet noe på tavlen på skolen. Fargen på verbalteksten er tilpasset bakgrunnsfargen slik at den skal være godt synlig. Dette gjør at det kan være lettere å vite hva en skal lese og i hvilken rekkefølge.



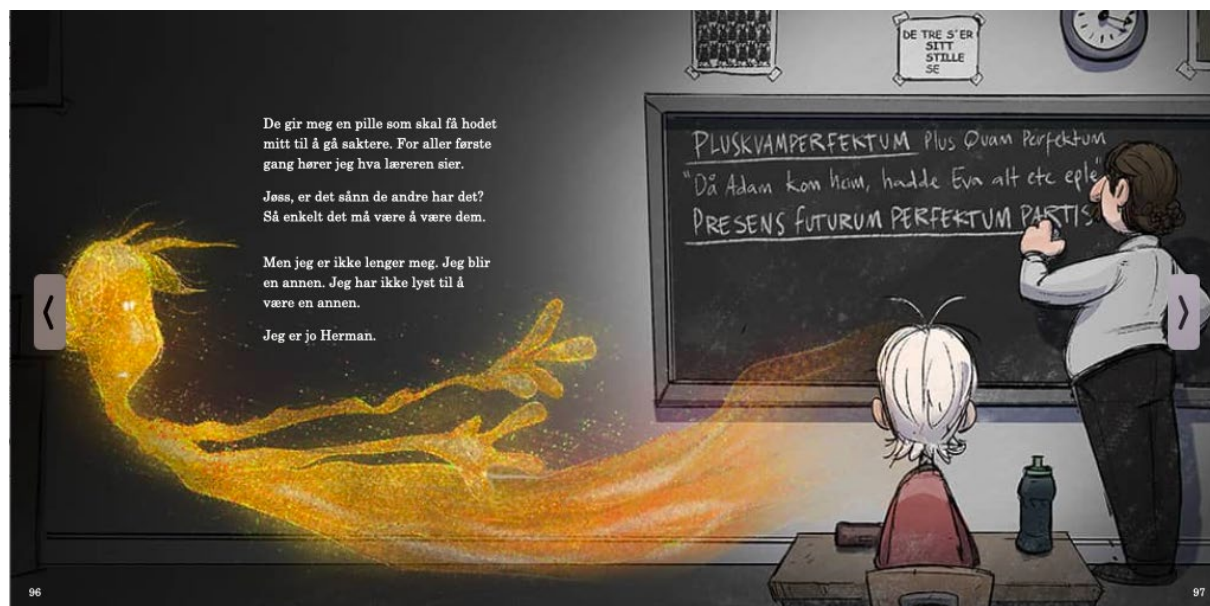
Figur 5: oppslag 2 (fra planlagt lesestopp)

Eksemplet over er fra det andre lesestoppet vi hadde i undervisningsøktene. Her er verbalteksten plassert godt synlig og med en klar kontrastfarge. Her forteller Herman om at han gjemmer seg i t-skjorten når ting blir vanskelig i klasserommet. Etter en pause i t-skjorten oppstår det en forvirrende situasjon når Herman er tilbake i klasserommet. Her får vi innsikt i hva Herman gjør for å redde seg selv i utfordrende situasjoner på skolen. Vi får også et lite innblikk i hva de andre karakterene i boken tenker og føler ved blant annet blikk og korte utsagn, også i form av snakkebobler der det blir kommentert det Herman gjør eller finner på.

#### 4.5 Samspillet mellom verbaltekst og bilder – ikonotekst

Begrepet ikonotekst sier noe om samspillet mellom ord og bilde (Hallberg, 1982, s. 165). Nikolajeva og Scott (2006) har en typologi som gjør at en i større grad kan finne ut hvordan ordene og bildene henger sammen, eller ikke. Denne typologien kan en undersøke i hvilken

grad bilder og ord for eksempel gir lik informasjon eller forteller ulike historier (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 6). I eksemplet under forteller Herman om da han fikk en pille for å få hodet sitt til å gå saktere. Via verbalteksten beskriver han hvordan det følte, at han for første gang hørte hva læreren sa, men at han ikke følte seg som seg selv lengre. Bildene her viser en Herman med duse, grå farger. Det kan se ut som sjelen til Herman forsvinner, eller at det er noen som kommer og tar over hodet hans. Dette kan være opp til tolkning for leseren, som for noen kan oppleves som et tomrom i bildeboken. Det var flere av elevene som kom med kommentarer om både det som sto i verbalteksten, og det som ble vist i illustrasjonene underveis i høytlesningen. Dette var noe vi la fokus på i intervjuene. Hva elevene tenkte om samspillet mellom tekst og bilde er noe vi vil vise tydeligere i eksempel 10.



Figur 6: oppslag 5 (fra planlagt lesestopp)





Figur 7: oppslag 4 (fra planlagt lesestopp)

I dette eksempler der imot, skildrer Herman hvordan det er i hans hode. Han er her og han er der, han beveger seg i lysets hastighet. Her utvider bildene det som står i verbalteksten. Vi som lesere får se flere eksempler på hva Herman kan gjøre når han er her og når han er der. Plutselig bygger han Lego, så er han kunstner før han også plutselig er i en luftballong. Dette kalles simultansuksesjon.

#### 4.6 Oppsummering

Denne bildeboken inviterer leseren til spennende lesing med varierte illustrasjoner med mye innhold. Boken skildrer flere hendelser og historier fra livet til Herman fra han er barn til han blir eldre. Dette kan gi gode muligheter til å skape varierte klasseromssamtaler, der elevene blant annet kan snakke om hva de ser og observerer i bildeboken. I tillegg gir de visuelle elementene i bildeboken videre et godt utgangspunkt for samtaler, observasjoner og humor. Ikonoteksten i bildeboken kan gi rom for mye tolkning, der leseren kan fylle tomrom både i verbalteksten og illustrasjonene.

Det at dette er en fagbok om livet til Herman Flesvig med diagnosen ADHD, gir leseren blant annet innblikk i hvordan karakteren i boken lever med diagnosen, samt hvordan han lærer seg å leve med denne. Dette kan bidra til at elever og lærere får økt kunnskap og bedre kan sette seg inn i hvordan det kan være å ha en slik diagnose. Dette er noe bildeboken på en god måte

fremstiller både med hjelp av illustrasjonene og verbalteksten der leseren får presentert ulike nyanser av Herman sitt liv.

## 5 Analyse og resultater

I denne delen av oppgaven redegjør vi for analysen av datamaterialet vårt. Vi beskriver hvordan vi har valgt å gå frem for å analysere våre data slik vi mener er hensiktsmessig for vårt prosjekt. Videre presenterer vi de data vi mener kan bidra til å svare på oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling ved å legge fram utdrag fra transkripsjonene i form av eksempler. Materialet vi har samlet inn er strukturert i kategorier vi finner relevante for å kunne besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen vår.

### 5.1 Teoretisk bakgrunn for analyse

For å analysere våre data har vi tatt i bruk artikkelen til Braun og Clarke (2006) som skriver om det å bruke tematisk analyse for å systematisere data som er innhentet. Braun og Clarke (2006) beskriver tematisk analyse som en metode for å identifisere og analysere ulike mønstre i data (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Artikkelen tar for seg «*a step-by-step guide*», som vi valgte å ta utgangspunkt i for vår egen analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Vi la fokuset i «*step-by-step-guiden*» da dette var mest hensiktsmessig for å kunne besvare forskningsspørsmål og problemstilling.

Videre i dette kapittelet kommer en kort, teoretisk gjennomgang av artikkelen til Braun og Clarke (2006), deretter en beskrivelse av hvordan vi har lagt opp vår egen analyse. Elevene på gruppen med bildeboken i fysisk form blir omtalt som elev 1-6 for å anonymisere dem, samt at gruppen blir omtalt som gruppe 1 også i analysen. Elevene på gruppen med bildeboken vist på interaktiv tavle blir omtalt som elev A-E, samt at gruppen blir omtalt som gruppe 2 også her. Læreren som underviser i begge undervisningsøktene, blir omtalt som «lærer» i eksemplene.

Fase 1 i Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse konsentrerer seg om å bli kjent med de innsamlede dataene. Dette inkluderer transkripsjon av data, noe som starter en tidlig prosess med selve analysen. Fase 2 handler om å knytte dataene til ulike koder slik at en får systematisert dataene. Deretter kommer fase 3, der en jobber med å fordele dataene inn i temaer eller kategorier. Fase 4 tar for seg en gjennomgang av kategoriene for å se om det en satte opp i fase 2 fortsatt fungerer. I løpet av fase 5 skal en ha helt klart for seg hva som er inkludert og ikke i de ulike kategoriene, før en avslutter med fase 6 med å skrive en rapport av analysen. Fase 6 kan for eksempel inkludere utdragseksempler fra observasjonen og relatere

tilbake til relevant litteratur (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Vi har valgt oss ut relevante utdragseksempler som vi avslutningsvis i oppgaven vil presentere og knytte til relevant teori i tillegg til å drøfte våre funn.

## 5.2 Analyse av datamateriell

Vi har valgt å dele inn datamaterialet vårt i ulike faser og temaer på en lignende måte slik Braun og Clarke (2006) beskriver i sin artikkel. Vi har derfor tatt i bruk en tematisk analysering slik «*step-by-step guiden*» viser, der vi utformet kategorier og valgte ut relevante utdrag fra transkripsjonene.

For å analysere vårt datamateriell startet vi med å lage to hovedkategorier; fysisk respons og verbal respons. Deretter delte vi inn i fire underkategorier. Under den fysiske responsen kommer elevenes bevegelse, ler/smiler og uro. Under den verbale responsen ligger fokuset på kategorien vi har valgt å kalle refleksjon.

Under kategorien refleksjon valgte vi å dele inn i tre underkategorier for å se nærmere på hvordan elevene reflekterte underveis i høytlesningen. Her delte vi inn kategorien «refleksjon» i «visuell respons», «identifikasjon» og «interaksjon» (se tabell 2). Vi valgte å legge til disse ekstra kategoriene for å ha muligheten til å gå enda dypere i analysen av refleksjonene for å kunne sammenligne den verbale responsen fra gruppe 1 og gruppe 2. På denne måten kunne vi se enda nærmere på hvilken måte elevene reflekterte på.

Via den visuelle responsen så vi på hvordan elevene responderte på det visuelle i bildeboken. Dette kan også omtales som visuell literacy, noe som De Vries (2007) beskriver som evnen til å lese bilder (De Vries et al., 2007, s. 2). Elevenes visuelle respons sett i sammenheng med vårt prosjekt, vil inkludere elevenes respons på illustrasjonene i bildeboken og hvordan samtalene utvikler seg rundt dette.

Under kategorien «identifikasjon» ser vi på hvordan elevene klarer i å identifisere seg med hendelsene som blir fortalt i bildeboken. Dette ser vi i sammenheng med det Nussbaum (2016) legger frem som den narrative forestillingsevnen (Nussbaum, 2016, s. 12). Under refleksjon tar vi også for oss interaksjon som en underkategori. Her går vi dypere inn i samtalene som foregår mellom elevene og mellom elevene og læreren. Under denne

kategorien legger vi vekt på hvordan elevene responderte på de planlagte lesestoppe der vi som nevnt har lagt opp til åpne spørsmål som legger til rette for kognitivt utvidende samtaler. Vi ser også på i hvor stor grad elevene selv tar initiativ til egne refleksjoner og hvordan de reflekterer sammen som gruppe.

Den fysiske responsen ser blant annet på hvilke bevegelser elevene gjorde ved å le og peke, samt om det var noen bevegelser elevene gjorde som skapte noen form for uro. Da tidligere forskning blant annet vektlegger elevenes oppmerksomhet, så vi det interessant og relevant å se på hvilken type uro som forekom, samt hvordan dette påvirket resten av gruppen. Her så vi også på om dette var noe som kom frem i intervjuene.

Under kategorien «ler/smiler» så vi på i hvilke situasjoner elevene ler eller smiler. Her vektla vi om elevene smilte og lo av høytlesningen, det som foregikk i illustrasjonene, eller om de lo av hverandre. Dersom elevene lo og smilte av hverandre så vi på om dette var grunnet at en medelev kom med morsomme kommentarer og refleksjoner, eller om elevene lo eller smilte av noe som ikke hadde med høytlesningen å gjøre. Sistnevnte vil da falle mer under kategorien «uro».

For kategorien «bevegelse» så vi på hvilken type bevegelse elevene kom med, samt hva som kunne utløse mer eller mindre bevegelse for de ulike gruppene og de ulike elevene. Under denne kategorien la vi også vekt på hva som eventuelt kunne være nødvendig av bevegelse for at elevene skulle delta mest mulig i undervisningsøkten. Med nødvendig mener vi for eksempel dersom elevene skulle vise noe, eller konkretisere noe fra bildeboken, eller vise en bevegelse som støttet opp mot noe de fortalte eller forklarte.

### **5.2.1 Rammeverk for systematisk analyse**

Kategoriene vi utformet så vi som relevante for å kunne besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Vi gikk systematisk til verks for å bruke kategoriene vi hadde utarbeidet for å analysere video- og lydopptakene våre ved å fargekoordinere transkripsjonene våre. Deretter talte vi hvor mange enkelthendelser det var fra «bevegelse», «uro», «ler/smiler» og «refleksjon».

Til sammen består vårt rammeverk av fire kategorier med underkategorier slik som i en systematisk analyse. Nedenfor, i tabell 1 og tabell 2, satte vi alle kategoriene inn i et system som viser hvordan de ulike kategoriene og underkategoriene henger sammen. For å kunne formidle vår beskrivelse av de ulike kategoriene på en enkel måte, har vi valgt å forklare kategoriene og gi eksempler på hvilken måte kategoriene kan forekomme i undervisningen.

Gjennom analysen tar vi også for oss intervjuene vi gjennomførte. Her ble to elever fra gruppe 1 og to elever fra gruppe 2 intervjuet. Vi vil sammen med utdragene fra observasjonene, også se på intervjuene fra hver gruppe. Videre vil vi se nærmere på den fysiske og verbale responsen og hvilke synspunkter elevene trakk frem.

**Tabell 1: Hovedkategori «fysisk respons»**

Hovedkategori fysisk respons			
	Underkategori	Forklaring	Eksempel
1.	Ler/smiler	Vil si at elevene som deltok i observasjonen ler, smiler og viser engasjement til undervisningen.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ler og smiler av bildeboken eller når andre elever refererer til noe humoristisk fra bildeboken.</li></ul>
2.	Bevegelse	Vil si at elevene som deltok i observasjonen lagde bevegelser som å peke på boken, peke på den interaktive tavlen, rekke opp hånden, lage bevegelser som støtter refleksjonene elevene kommer med. Bevegelse som viser engasjement til bildeboken.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Peker på boken/den interaktive tavlen.</li><li>• Gestikulerer med armene og hendene.</li><li>• Rekker opp hendene.</li></ul>
3.	Uro	Vil si at elevene som deltok i observasjonen ikke klarte å følge helt med, mistet fokuset eller drev med andre ting enn det de skulle. Uro som svekker engasjementet til bildeboken, både verbalt og ved bevegelse.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fikle med pennalet.</li><li>• Snakker med sidemannen om helt andre ting enn bildeboken.</li></ul>

**Tabell 2: Hovedkategori «refleksjon»**

Hovedkategori verbal respons			
	Underkategori	Forklaring	Eksempel
1.	Refleksjon	Vil si at elevene som deltok i observasjonen reflekterte rundt bildene og verbalteksten, samt innholdet i bildeboken. Inkluderer også refleksjon om eget liv eller egenopplevde hendelser knyttet til bildeboken.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflekterer rundt bildene, verbalteksten og innholdet i boken.</li> <li>• Setter seg inn i karakteren sitt liv.</li> </ul>
	Refleksjon deles inn i følgende:	Interaksjon tar for seg hvordan elevene snakker sammen og hvordan elevene snakker sammen med læreren.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Når elevene selv tar initiativ til samtale og refleksjon med hverandre.</li> </ul>
1.2	Interaksjoner; dialogisk respons		
1.3	Identifikasjon; personlig respons	Identifikasjon handler om hvordan elevene klarer å knytte seg selv og egne liv inn i karakterene i bildeboken.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Når elevene forteller om egne hendelser som kan sammenlignes med Hermans hendelser.</li> </ul>
1.4	Visuell; visuell respons	Visuell respons handler om hvordan elevene reflekterer når det kommer til illustrasjonene i bildeboken.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Når elevene samtaler og reflekterer om hva de ser på bildene i bildeboken.</li> </ul>



**Tabell 3: Resultater fra transkripsjon**

	Fysisk bok	Interaktiv tavle
Ler/smiler	IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII	IIII IIII IIII IIII III
Bevegelse	IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII	IIII IIII IIII IIII IIII
Uro	IIII IIII II	IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII II
Refleksjon	IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII	IIII IIII IIII I

### 5.3 Kategorier

I denne delen legger vi frem utvalgte resultater først og fremst fra observasjonene våre. Her legger vi frem utdrag vi mener viser det store bildet fra begge undervisningsøktene. I tillegg supplerer vi med noen eksempler fra intervjuene, der elevene kommer med egne refleksjoner knyttet til undervisningsøktene. Vi vil ta i bruk analyseverktøyet vårt for å trekke ut eksempler fra transkripsjonen vi finner relevante og interessante.

#### 5.3.1 Fysisk respons

##### 5.3.1.1 Bevegelse

Det første vi bet oss merke i da vi hadde transkribert og analysert observasjonene våre, var den store forskjellen i kategorien «bevegelse» mellom gruppen med fysisk bok og gruppen med interaktiv tavle. På gruppe 1, hadde elevene til sammen nesten fire ganger så mye bevegelse som elevene på gruppe 2. Elevene på gruppe 1 pekte gjentatte ganger mot oppslagene i bildeboken, noe som gruppe 2 ikke gjorde i like stor grad. Det var allikevel elevene som satt nærmest læreren og bildeboken på gruppe 1 som strakk seg frem og pekte mest, elevene som satt lengst ifra fikk ikke denne muligheten i like stor grad da det ble lengre avstand. Elevene nærmest læreren var mest aktive under høytlesningen. Elevene som satt nærmest læreren på gruppe 1 måtte få beskjed om å lene seg lengre bak for at elevene som satt ved siden av skulle kunne se bedre. Elevene på gruppe 2 satt i lik avstand til læreren og den interaktive tavlen, de trengte derfor ikke å lene seg frem for å se da de hadde lik mulighet

til å se oppslagene i bildeboken. Det var ingen som satt i veien for hverandre på denne gruppen.

EKSEMPEL 1 – gruppe 1

(Observasjon – bevegelse)

Læreren leser fra bildeboken: «*Det er en lesekonkurranse på skolen ...*» «*... til og med et forstørrelsesglass ...*».

Elev 1: *Gispelyd.*

Elev 4: *Peker på boken gjentatte ganger.*

Elev 4: *Hvorfor er det sånn der? (peker på boken).*

Lærer: *Hm hva da? Åja det er en sånn klokke.*

*Elev 1 og elev 4 fortsetter å peke på bildeboken og lener seg fremover for å komme nærmere.*

Lærer: *Sett deg litt bakover elev 1, du ser uansett.*

I dette eksemplet peker elev 4 på bildeboken for å vise hva hen tenker på. Elev 1 og elev 4 ble engasjerte i det læreren leste om, og begge pekte på bildene i boken. Det var disse elevene som satt nærmest læreren. Selv om de hadde det beste utgangspunktet for å se bildeboken, lente de seg likevel mye fremover for å se enda bedre. Som vist i eksemplet over, sa læreren ifra til elev 1 da hen blokkerte for de elevene som satt lenger bak. Dette var noe som forekom flere ganger under høytlesningen for gruppe 1. Noe som igjen kom frem under intervjuet da vi la til flere oppfølgingsspørsmål for å få mer utfyllende informasjon.

## EKSEMPEL 2 – gruppe 1

(Intervju – bevegelse)

Spørsmål (oppfølgingsspørsmål): Hva synes du om at læreren leste fra boken til dere?

Elev: Synes det var bra, syntes boken var fin med fargene på framsiden.

Spørsmål (oppfølgingsspørsmål): Ja det er jeg enig i. Hadde du sett boken før?

Elev: Jeg har hørt om boken før, men aldri sett den i virkeligheten, den var mye større enn jeg trodde!

Student: Så morsomt at den var større enn du trodde da! Tror du det var flere som syntes det?

Elev: Ja, kanskje (*ler*).

Spørsmål (oppfølgingsspørsmål): Det kan godt hende. Er det kanskje fint at boken er stor?

Elev: Ja jeg syntes det, men den kunne vært større også. Så jeg tror jeg vil låne den på biblioteket sånn at jeg kan se hele boken alene også, sånn at jeg kan se alt.

Spørsmål: Så gøy da! Med så du ikke alt?

Elev: Joda bare at jeg ikke så hele siden hele tiden i boken så jeg så ikke alt på bildene og sånn som noen andre så.

Spørsmål (oppfølgingsspørsmål): Okei, det var jo litt dumt da, men da er det fint at du kan låne den på biblioteket.

Elev: Ja.

Spørsmål: Var det noe du lurte på med boken da?

Elev: Kanskje mer om de i klasserommet om hva de tenkte om hva han gjorde, hva de tenkte om det og sånn.

Eleven på gruppe 1 så ut til å ha likt boken, samt at det var positivt å bli lest for. Det var interessant å høre at eleven mente at boken kunne ha vært enda større enn det den er, i tillegg til at eleven påpekte at hen ikke så alt hele tiden slik andre elever gjorde. Her er det verdt å nevne at denne eleven ikke satt nærmest læreren.

Selv om gruppen som hadde bildeboken på interaktiv tavle ikke kunne peke direkte på oppslagene, zoomet læreren inn på bildene ved flere anledninger. Dette gjorde for eksempel at denne gruppen fant mange flere detaljer i bildene i boken, noe som kan ha sett ut til å ha engasjert elevene betraktelig. Selv om dette kan ha sett utelukkende positivt ut, observerte vi etter å ha sett opptakene fra undervisningsøkten flere ganger, at dette kunne føre til at elevene

sporet av fra innholdet i boken. Elevene ble mer opptatt av å finne så mange detaljer som mulig på bildene, noe som ofte førte til at samtalene kunne komme over på andre temaer.

### EKSEMPEL 3 – gruppe 2

(Observasjon – bevegelse)

Læreren leser fra bildeboken: «Hvis læreren sier elefant ... Jeg ser for meg sytti stykker, i ulike farger med hatter, etthjulssykler og smellbongbonger ...».

Elev A: Ehh ... det er ikke noe smellbongbonger.

Lærer: Ser du ikke noen smellbongbonger? Okei, men hva ser dere da? Hvis dere ikke ser noen smellbongbonger?

Elev E: Tivoli, leker.

Lærer: Du ser tivoli og leker, elev C, hva ser du?

Elev C: Det er en stor skog.

Lærer: Det er en skog eller jungel rundt.

*(Læreren zoomer inn på oppslaget).*

*(Elev B pirket elev A i ansiktet og gjør hen forstyrret).*

I dette eksempelet leser læreren fra et oppslag som blant annet nevner «smellbongbonger». Da læreren er ferdig med å lese fra oppslaget, kommenterer elev A at hen ikke ser det som blir beskrevet i verbalteksten som læreren leser. Videre spilte læreren på hva elevene så, utenom smellbongbongene. Da fulgte elev E og elev C opp med korte og konkrete svar der de fortalte hva de observerte, før læreren zoomet inn på oppslaget. Da pirket elev B, elev A i ansiktet, og gjorde hen forstyrret under høytlesningen. Dette er da karakterisert som uro.

#### **5.3.1.2 Uro**

Uro var også en kategori vi valgte å ta med da vi ønsket å se på om det kom frem noen uro og hva som eventuelt påvirket den, samt hvilke utslag dette gjorde for undervisningen. Her så vi også på om det eventuelt var mer uro i en av gruppene. Dersom vi ser på tabell 3, er det over dobbelt så mye uro på gruppe 2 som på gruppe 1. Denne uroen kom for eksempel ved at elevene pirket i hverandre og forstyrret hverandre slik som eksempel 3 viser. Her er det flere faktorer som er interessante å legge frem for å sammenligne uroen på gruppe 1 og gruppe 2.

Likt for begge gruppene var at de hadde et pennal som lå fremfor dem på pulten. Elevene på gruppe 1 tok verken på eller ble forstyrret av pennalet sitt. Dette gjorde der imot flere av elevene på gruppe 2, som tuklet med pennalet sitt gjentatte ganger gjennom hele undervisningsøkten. Elevene på gruppe 1 skapte også noe uro ved for eksempel å småprate eller dulte bort i hverandre, men denne uroen foregikk i det stille og så ikke ut til å påvirke flere av elevene enn de som lagde uroen. Læreren måtte aldri kommentere uroen på gruppe 1. En merkbar forskjell var at gruppe 1 selv stoppet raskt med den type uro. Det var mer langvarig uro på gruppe 2, og denne uroen forekom flere ganger gjennom undervisningsøkten.

Elev A, B og E brukte for eksempel mye tid på å se ut i luften, noe som kunne se ut til at de mistet fokus på det som foregikk i undervisningen. Dette så vi blant annet ved at elevene som sonet ut kunne gjenta noe som allerede hadde blitt sagt tidligere av andre elever. I tillegg kunne elevene på gruppe 2 også småprate med hverandre, selv om læreren fortsatt leste eller andre elever på gruppen samtalte med læreren. Etter å ha sett på videoopptakene flere ganger, la vi også merke til at blikket til flere av elevene ofte festet seg på den eller de elevene som skapte uro, noe som også kunne føre til at flere elever slang seg med på uroen. På gruppe 2 måtte læreren gripe inn for å stoppe uroen ved flere anledninger.

#### EKSEMPEL 4 – gruppe 2

(Observasjon – uro)

*I dette eksempler leser læreren flere oppslag fra boken uten at noen av elevene kommer med innspill. Dette er et eksempel med gjennomsnittlig mer uro fra gruppen med interaktiv tavle.*

Læreren leser fra bildeboken: «Jeg har vært en dårlig elev ...».

*Elev A åpner pennalet sitt og tar opp blyanter, ser ut som hen soner ut. Sitter og tegner på hånden sin.*

Læreren leser fra bildeboken: «Siste dagen før ferien ...».

*Elev B blir forstyrret av en kloss på gulvet, tar hånden ned for å finne den, men prøver fortsatt å se på den interaktive tavlen/læreren.*

Læreren leser fra bildeboken: «Pappa hjelper meg å rydde i hodet ...».

*Elev B driver med klossen, men ser fortsatt på den interaktive tavlen/lærer.*

*Elev A tegner fortsatt på hånden, ser ut som hen soner helt ut. Tegner også på pennalet sitt.*

Lærer: Elev A og B la pennalet være.

Læreren leser fra bildeboken: «Les og forstå teksten så fort som mulig ...».

*Elev B driver fortsatt med klossen i hånden.*

Læreren leser fra bildeboken: «Jeg har blitt han som går rundt med tykke bøker ...».

Læreren leser fra bildeboken: «Men det er ikke nok for meg å være lesehest ...».

*Elev A driver fortsatt med pennalet sitt.*

Her i eksempel 4 ser vi at uro forekommer jevnlig gjennom denne delen av høytlesningen.

Læreren leser flere oppslag uten at noen av elevene kommer med annen respons enn uro.

Denne uroen forekommer ved at elev A starter med og åpne pennalet sitt for så å ta ut blyanter og tegne på hånden sin. Læreren leser videre fra boken samtidig hvor elev B driver med en kloss som kan se ut til å ta fokuset vekk fra høytlesningen for denne eleven. Uroen fortsetter, og læreren må gripe inn og be elevene la pennalet ligge. Selv etter at læreren sier ifra og leser videre i bildeboken, fortsetter elev B å fikle med klossen, samtidig som elev A også fortsatt driver med pennalet sitt. Uroen som elev A og elev B driver med så ut til å være så forstyrrende at de ikke alltid klarte å følge med på den interaktive tavlen og selve høytlesningen.

### 5.3.1.3 Ler/smiler

Ut ifra vår analyse (se tabell 3) ser vi at elevene som var på gruppen der læreren leste fra den fysiske bildeboken bevegde seg mer, reflekterte mer og hadde mindre uro. I tillegg tok elevene på gruppe 1 selv initiativ til å starte en samtale uten at læreren trengte å stille spørsmål rettet mot elevene. Dette er noe som førte til at denne gruppen hadde flere hendelser av refleksjon, og at de klarte å holde en samtale gående lengre enn gruppe 2. Her ble det fortalt mange morsomme historier som flere av elevene kunne relatere seg til, noe de også lo av sammen. Det at denne gruppen var aktive på både bevegelse og refleksjon, kan være en mulig grunn til mer engasjement også rundt det å smile og le sammen.

EKSEMPEL 5 – gruppe 1

(Observasjon – ler/smiler)

*Her har læreren lest et oppslag som handler om at Herman ofte gjemmer hodet nedi t-skjorten for å ta et t-skjorte-friminutt.*

Elev 4: Jeg skulle ønske at jeg kunne være nedi der (*ser og peker på boken*).

Lærer: Ja det er nettopp det, når dere ser på bildet så oppdager du plutselig at åjaa ...

Elev 4: Plutselig begynner man å se mer, bak der, at det er mer (*peker på boken*).

Lærer: Ja, der ja, at man ser mer av hva som er bak.

Elev 5: (*ler*) Ja jeg tenkte ikke på at han ikke hadde på t-skjorte.

(*Alle elevene og læreren ler*).

I dette eksemplet samtalte læreren med elev 4 og elev 5 om hvordan det er i t-skjorte-friminuttet, og de fortalte om sine observasjoner om hva de så. Elev 5 lo av at hen ikke hadde lagt merke til at Herman ikke hadde på t-skjorte på illustrasjonene i boken, noe som alle elevene og læreren endte opp med å le av. I dette eksemplet lo elevene av det som ble fortalt om i boken, og de trakk frem det som ble observert i illustrasjonene. Lignende situasjoner slik som eksempelet over, forekom flere ganger i løpet av undervisningsøkten i gruppe 1.

EKSEMPEL 6 – gruppe 1

(Observasjon – ler/smiler)

Læreren leser fra bildeboken: «*Jeg blir fort flink til å lage lister ...*».

Elev 1: Lappen med listen er viktig.

Lærer: For Herman er lister viktig og lappen er viktig.

Lærer: Her tror jeg mange kan kjenne seg igjen; kan jeg gå på do?

*Alle elevene ler og sier jeg enig, nikker med hodene.*

Læreren leser fra bildeboken: «*Jeg må på do ...*».

Elev 1: Jammen man styrer ikke når blæra funker.

Lærer: Ja nei ikke sant, når dere må på do er varierende.

Læreren leser fra bildeboken: «*En dag dukker det opp en spesiallærer ...*».

Elev 6: *(Smiler)*.

Elev 1: *(Ler høyløst)*.

Læreren leser fra bildeboken: «*Gjør oppgavene så fort du kan, klar ferdig, gå ...*».

Læreren leser fra bildeboken: «*Jeg vil ikke være kan som alltid leser ...*».

Elev 6: *(Smiler og ler)*.

*Elev 4 og 5: (Lener seg mot boken).*

Elev 4: *(Peker på boken)*.

Elev 4: Det der minner meg om ... (Ramser opp kjente navn som bibliotekar og klassekamerater).

I dette eksemplet leste læreren om at Herman likte å lage lister for å sortere tankene i hodet sitt. På denne listen sto det blant annet om at han måtte huske å gå på do, kvart over to. Dette førte til en samtale mellom lærer og elevene der elevene trakk inn egne erfaringer med det at en ikke kan bestemme selv når blæren er full. Gjennom hele denne delen av høytlesningen lo og smilte flere av elevene når medelevene delte sine tanker.

Vi la merke til at elevene var ivrige og engasjerte i hverandres kommentarer og argumenter, og at samtalen de hadde var morsomme. De lo av hverandres tanker og observasjoner under høytlesningen av bildeboken. Dette kommer tydelig frem i ett av intervjuene som vist i eksempelet nedenfor.



EKSEMPEL 7 – elev gruppe 1

(Intervju - le/smiler)

Spørsmål: «*Hvordan var det å følge med når læreren leste?*».

Elev: Var morsommere at flere hadde noe å si og at læreren leste høyt og at noen sa andre ting enn det jeg hadde tenkt på. Det var gøy at det ikke er noen riktige svar fordi det ble mye forskjellige svar.

I denne delen av intervjuet spurte vi om hvordan det var å følge med når læreren leste. Denne eleven svarte ikke dirkete på hvordan det var å følge med, men at det var morsomt med høytlesning fordi mange hadde mye å si og at det da ble gøy. Her kan det virke som at eleven mente at det var positivt at medelevene sa mye og lo sammen, slik at det var lettere å følge med på høytlesningen.

EKSEMPEL 8 – elev gruppe 2

(Intervju - le/smiler)

Spørsmål: «*Hvordan opplevde du bildene i boken?*».

Elev: Det gikk veldig sakte på skjermen, så jeg leste teksten før hen var ferdig. Jeg satt med pinnen, men fulgte ikke så mye med på bildene. Satt og lo av sidemannen som hadde funnet en kloss på gulvet som hen drev og fiklet med.

Dette utdraget er hentet fra en av elevene på gruppe 2. I denne delen av intervjuet spurte vi om hvordan elevene opplevde bildene i boken. Eleven svarte raskt at det gikk veldig sakte på skjermen, og at hen fikk lest teksten før læreren var ferdig med å lese den høyt. Videre legger eleven til at hen satt med en pinne og fikk ikke med seg så mye av det som foregikk på oppslagene på den interaktive tavlen. Eleven forteller også at hen satt og lo av sidemannen som drev med en kloss som hen hadde funnet på gulvet. Det eleven lo og smilte av i dette eksempelet fra observasjonen, var det som foregikk rundt eleven og det medeleven drev med. Eleven lo ikke av det som foregikk i bildeboken. Dette kan også knyttes til kategorien «uro». Dette ved at eleven ikke lo av selve boken, men av medelev som drev med noe hen ikke skulle i undervisningen.

### 5.3.4 Verbal respons

#### 5.3.4.1 Refleksjon

EKSEMPEL 9 – gruppe 1

(Observasjon – refleksjon)

*Lærer leser et avsnitt om at Herman sniker seg ned om natten fordi han ikke har fått vasket bort fingeravtrykket han la igjen på dørhåndtaket.*

Læreren leser fra bildeboken: «Når mamma går på jobb tørker jeg håndtaket og puster lettet ut».

Elev 1: Sånn har jeg hatt det og.

Lærer: Har du også hatt det sånn?

Elev 1: Bare ikke med fingeravtrykk, men måtte vaske henda veldig lenge og hvis jeg tok på noe så måtte jeg vaske meg.

Lærer: Ikke sant, så måtte du vaske deg. Det var litt som du sa, tvangstanker.

Lærer: Så måtte du ta på alle, ja ikke sant.

Elev 1: Ja, sånn hadde jeg det og.

Elev 3: Når jeg legger meg, må jeg si natta til alle kosedyrene mine før jeg tar på meg dynen. Så jeg må også gjøre sånne ting som Herman gjør. Mamma ser det ikke da, så jeg kan gjøre det sånn som jeg vil.

Lærer: Ja, ikke sant.

Denne refleksjonen viser et eksempel på identifikasjon, ved at eleven levde seg inn i Herman sin opplevelse av det å føle på å måtte tørke vekk fingeravtrykket på dørhåndtaket. Eleven påpekte at hen ikke har opplevd akkurat det samme, men at hen forstår situasjonen til Herman. Hen reflekterer også rundt ulike tanker og opplevelser hen selv har opplevd som kan minne om Herman sin situasjon. Elev 3 legger også til en lignende situasjon der hen identifiserer seg med det Herman forteller.

EKSEMPEL 10 – elev gruppe 1

(Intervju – refleksjon)

Spørsmål: «*Hvordan opplevde du boken?*».

Elev: Likte at han var seg selv, han hadde mye fantasi og hvordan han tenkte og sånn. Åsså var bildene best, bildene forklarte litt mer.

Spørsmål: «*Hvordan opplevde du bildene i boken?*».

Elev: De var bra, hvordan han føler og hvordan han tenker ting annerledes enn oss.

Spørsmål: «*Var det likt inni hodet hans slik som hos deg?*».

Elev: Ikke likt slik det er i mitt hode, det skjedde mye der og det var mange bilder, selv om de andre synes det var likt som hos de er det ikke det hos meg.

Spørsmål: «*Hvordan var det å følge med når læreren leste?*».

Elev: Det var bra fordi vi snakket om det, alle sa mange ting. Boken var bra fordi den var lang, ga mye detaljer av veldig mye, og bilde av hvordan det var for han.

Dette er også en elev fra gruppe 1 som ble intervjuet i etterkant av undervisningsøkten.

Eleven reflekterte mye over hvordan det var å få bildeboken lest høyt, hva eleven likte og hva hen syntes om bildene. Eleven trakk særlig frem at forståelsen av boken ble bedre ved at de snakket om boken i fellesskap. Dette ser vi på som et eksempel knyttet til interaksjon, ved at elevene samtalte sammen og reflekterer rundt boken. I tillegg mente eleven at boken var bra fordi den var lang og detaljert, og at bildene viste mye av hvordan Herman hadde det. Dette ser vi også i eksempel 9 fra observasjonen, der elevene snakket om det som foregikk på oppslaget når Herman forteller at han må tørke av fingeravtrykkene på dørhåndtaket etter at moren har reist på jobb. Elev 1 fortalte uoppfordret at hen også har hatt det slik som Herman. Deretter beskrev elev 1 hvordan det var for hen i slike situasjoner i samtale med læreren.

Med dette eksemplet fra observasjonen ser vi at eleven ga respons på det som skjedde i boken og knyttet dette til egne erfaringer og eget liv. Eleven fortalte om selvopplevde hendelser i forbindelse med det som Herman forteller om i boken, noe som eleven fra intervjuet trakk frem som nyttig for å kunne følge med på det som skjedde i boken.

I eksempel 9 fra observasjonen, tar elev 1 selv initiativ til en reflekterende samtale uten oppfordring eller spørsmål fra læreren. Dette forekom flere ganger på gruppe 1, som også

resulterte i at selve høytlesningen tok lengre tid for denne gruppen. Gjennomføringen av høytlesningen for gruppe 1 varte i ca. 55 minutter, og for gruppe 2 varte høytlesningen i ca. 25 minutter. Dette er noe vi finner svært interessant.

#### EKSEMPEL 11 – gruppe 2

(Observasjon – refleksjon)

Læreren leser fra bildeboken: *«Hvis læreren sier elefant ... jeg ser for meg sytti stykker, i ulike farger med hatter, etthjulssykler og smellbongbonger ...».*

Elev A: Ehh ... det er ikke noe smellbongbonger.

Lærer: Ser du ikke noen smellbongbonger? Okei, men hva ser dere da hvis dere ikke ser noen smellbongbonger?

Elev E: Tivoli, leker.

Lærer: Du ser tivoli og leker, elev C, hva ser du?

Elev C: Det er en stor skog.

Lærer: Det er en skog eller jungel rundt.

*(Læreren zoomer inn på oppslaget).*

*(Elev B pirket elev A i ansiktet og gjør hen forstyrret),*

Elev B: Jo, jeg ser smellbongbonger!!

Elev A: Jaa åå!

Lærer: *(Henvender seg til A)* Vent, vent, vent ...

Lærer: Hva var det du skulle si elev B?

Elev B: Jeg ser smellbongbongene, på den oransje elefanten oppå toppen.

*(Læreren zoomer inn på smellbongbongene).*

Lærer: Ja det er sant, der oppe.

Elev A: Men de telles ikke fordi de er for høyt oppe.

*Læreren fortsetter å zoome inn på oppslaget på den interaktive tavlen.*

Lærer: Hvorfor tror dere Herman ser for seg 70 forskjellige elefanter da?

Elev E: Kanskje fordi han har veldig stor fantasi.

Lærer: Hva tror du elev D?

Elev D: Jeg vet ikke helt.

Lærer: Tror dere at dere har sett for dere bare en elefant?

Elev E: Jeg ser for meg en rosa elefant, med en veldig fin blomstereng.

Lærer: Tror dere det bare er Herman som har det sånn?

Elev E: Nei.

Elev D: Eh nei.

Lærer: Hvis jeg hadde sagt elefant til han så hadde det bare eksplodert.

*Lager lyder med munnen.*

Elev E: Lager også lyd med munnen for å vise.

Elev C: Ehm, sånn som det var på første side så var det ganske mye i hodet hans ikke sant, så det er mye som skjer på en gang, kanskje det er det han mener, at det skjer mye.

Lærer: Det skjer masse ting på en gang sånn som vi så på forsiden.

I eksempel 11 kommer det tydelig frem at gruppe 2 i større grad kom med visuell respons på det som ble vist på den interaktive tavlen. Dette ved at de kommenterte bildene og hva de så og observerte. Elev A kommenterte at hen ikke så «smellbongbongene» som læreren leste om i bildeboken. Læreren spurte da elevene om hva de så når de ikke ser smellbongbongene. Da slang elev C og elev E seg på og skapte en visuell refleksjon over hva de så på oppslaget. Læreren brukte en funksjon som den interaktive tavlen innehar med å zoome inn på oppslaget etter hvert som de to elevene snakket om hva de så. I det læreren zoomet inn la elev B og elev A merke til smellbongbongene.

Videre i samtalen forsøkte læreren å få elevene til å identifisere seg med hvordan Herman hadde det og stilte spørsmålet «tror dere det bare er Herman som har det sånn?». Elev E og elev D svarte kort på spørsmålet læreren stilte. Læreren dramatiserte da lyder med munnen for å etterligne elefantene det er snakk om i verbalteksten i oppslaget. Dette kan se ut til å ha skapt et engasjement hos elev C, som da identifiserte seg med Herman og reflekterte over hvorfor han tenker som han gjør.

EKSEMPEL 12 – gruppe 2

(Observasjon – refleksjon)

Læreren leser i bildeboken: «*Herman er så mystisk*».

*Noen av elevene ler og tar seg til munnen.*

Lærer leser i bildeboken: «*Når det blir for mange beskjeder rømmer jeg ned i t-skjorten*».

Lærer: Hva tror dere skjer nedi der? Tenker på ting han vil tenke på.

Elev C: Kanskje han kommer ned i t-skjorten også tenker bare at hodet sitt bare kan gå så han får slappet av.

Lærer: Ja, at han slapper av inni t-skjorten, ja.

Elev E: Men jeg skjønner det litt fordi hvis man får veldig masse beskjeder har man bare lyst på en sånn frisk sånn liten friminutt til å bare få alt ut fra hjernen. Gå ned i genseren (*viser med bevegelser*) og bare få alt ut også gjøre beskjedene.

Lærer: Jeg tror dere tenker litt som Herman og har ikke lyst til å være han rare personen som sitter sånn, selv om man trenger et lite friminutt innimellom.

Lærer: Har dere hatt det sånn?

*Flere av elevene nikker.*

I dette eksempelet fikk elevene høre om Herman som rømmer ned i t-skjorten fordi han trenger et lite friminutt fra det som skjer. Her reflekterte elevene over hvorfor Herman kanskje trenger å ta seg dette lille friminuttet inni t-skjorten sin. Videre identifiserte elev E seg med det som foregikk i livet til Herman, da eleven forsøkte å forstå hvorfor Herman gjør som han gjør. Læreren stilte også oppfølgingsspørsmålet med fokus på om elevene også har følt det sånn, og alle nikkete og anerkjente at de også har følt det sånn som Herman forteller om.

EKSEMPEL 13 – gruppe 1

(Intervju – refleksjon)

Oppfølgingsspørsmål: «*Hadde det vært annerledes hvis du hadde lest den selv?*».

Elev: Ja, veldig. Da hadde jeg nok ikke sett på bildene så mye, også hører man jo forskjellige ting fra forskjellige personer. Alle synes jo forskjellig og det er fint å høres andres meninger om det. Jeg fikk veldig lyst til å lese den en gang til alene etter å ha fått den lest høyt og hørt hva de andre tenkte rundt boken og historien til Herman.

Eleven i dette eksemplet reflekterte rundt hvordan det hadde vært og lest boken selv, sammenlignet med å bli lest høyt for, sammen med andre elever. Hen reflekterte om at det er fint å kunne samtale med de andre elevene og høre deres mening. Samtidig fortalte eleven også at hen fikk lyst til å lese boken en gang til for seg selv etter høytlesningen.

Det en kan se av analysen, er blant annet at gruppe 1 gikk mer i dybden på refleksjonene, både visuelt, ved identifikasjon, samt interaksjon. Det var også lettere å finne lange og gode refleksjoner fra denne gruppen. Gruppe 2 så ut til å få en større mulighet til å konsentrere seg mer om det visuelle i bildeboken da alle elevene her så like mye hele tiden, i tillegg til at de også hadde muligheten til å zoome inn for å undersøke og utforske flere detaljer. Dette skapte i større grad visuell respons. I gruppe 1 kunne det forekomme utfordringer med synligheten av oppslagene i boken, der avstanden fra læreren og bildeboken var avgjørende. Dette kan ha sett ut til å påvirke mengden visuell refleksjon, sammenlignet med gruppe 2.

## 6 Drøfting

Oppgaven undersøker om mediet spiller en rolle for elevenes verbale og fysiske respons når det kommer til høytlesning av en bildebok. Problemstillingen er:

*«På hvilken måte spiller mediet en rolle for den fysiske og verbale responsen ved høytlesning av bildeboken?»*

Drøftingen tar utgangspunkt i underkategoriene verbal og fysisk respons hvor vi også vil besvare de tre forskningsspørsmålene underveis. Forskningsspørsmålene lyder:

1. Har mediet noe å si for responsen fra elevene?
2. Hvordan påvirkes elevene av mediet ved høytlesning av bildeboken?
3. Blir samtalen påvirket av mediet ved høytlesning av bildeboken?

Vi vil i det følgende drøfte våre funn med utgangspunkt i problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene opp mot relevant teori og tidligere forskning vi har funnet interessant. Vi vil se på hvordan elevene i gruppe 1 og gruppe 2 har respondert på det samme undervisningsopplegget når det kommer til verbal og fysisk respons. Her vil vi trekke frem forskjeller og likheter som kommer frem i vår forskning, og hva som eventuelt er særegent for den verbale og fysiske responsen på de ulike gruppene.

### 6.1 Verbal respons

#### 6.1.1 Refleksjon

For å kunne lære seg noe om andre menneskers liv, mener Nussbaum (2016) at den narrative forestillingsevnen vesentlig. Leseren kan få innsikt i hvordan det er å være i andre menneskers situasjon ved bruk av spesielt fortellinger og romaner (Nussbaum, 2016, s. 12). Her følger Bus et al (2015) opp med mulighetene en har med det visuelle i bildebøker. Det påpekes at bildene kan være nyttig for å bedre kunne uttrykke seg verbalt om hva elevene ser (Bus et al., 2015, s. 92). Også Nussbaum (2016) og Nikolajeva (2013) legger frem mulighetene en får når det kommer til å lære mer om andre og sette seg inn i andres situasjoner ved hjelp av litteratur (Nikolajeva, 2013, s. 254; Nussbaum, 2016, s. 12). Videre ser vi også i Sipe's (2002) tredje kategori som handler om å sette seg inn i karakterene og si noe om hva de ville ha gjort i deres situasjon (Sipe, 2002, s. 477). Som Bus et al (2015) poengterer, kan det visuelle være gode hjelpemidler for elevene for å uttrykke seg verbalt om det de ser (Bus et al., 2015, s. 92). Det er derfor interessant å se hvordan elevene evner å



uttrykke seg verbalt, herunder reflektere, overfor denne bildeboken. Gruppe 1, som ble lest bildeboken i fysisk form, klarte i større grad å skape en narrativ forestillingsevne enn elevene som ble lest bildeboken fra den interaktive tavlen. Eksempel 9 fra gruppe 1 viser at de klarte umiddelbart å sette seg inn i situasjonen til Herman når han forteller at han er avhengig at å vaske av fingeravtrykkene han etterlater seg. Elev 1 satt seg inn i situasjonen til Herman ved å fortelle en lignende hendelse fra eget liv. Eleven behersker å identifisere seg med følelsene til Herman, ved at eleven sammenligner hendelsen i bildeboken med egne følelser.

Sipe (2002) nevner det med engasjement som en sentral faktor for elevenes eget initiativ til å kommentere tilbake til boken (Sipe, 2002, s. 477). Eksempel 9 fra gruppe 1 viser at eleven tar eget initiativ til å respondere på høytlesningen utenom de planlagte lesestoppene, og uten at læreren oppfordrer til noen samtale. Våre funn viser her at det å bli lest høyt for fra en fysisk bok, kan ha betydning for den responsen, herunder refleksjoner, elevene kommer med.

Den umiddelbare responsen elevene kan komme med på de visuelle uttrykkene som formidler følelser, er noe Nikolajeva (2013) omtaler som en av bildebokens muligheter. Videre legger hun vekt på bildebokens mulighet for å vise frem følelser på en annen måte enn det verbaltekst kan, med blant annet at følelser vises og ikke alltid kan beskrives med ord (Nikolajeva, 2013, s. 252). Dette er i samsvar med flere av kategoriene til Sipe (2002) om hvordan elever og lærere kan respondere til høytlesning. Den andre kategorien tar opp at barna kan kommentere det som foregår i høytlesningen, samt kategori fire som handler om å gå inn i rollen til en av karakterene i boken (Sipe, 2002, s. 477-478). Dette er noe vi ser igjen i eksempel 9 fra gruppe 1. Våre funn viser at elevene i gruppe 1 evnet å reflektere på en måte som skapte både identifikasjon og interaksjon. Ifølge Nikolajeva (2013) kan bildebøker være et nyttig verktøy for å utvikle empati for karakterene i boken (Nikolajeva, 2013, s. 252). Dette ser vi i gruppe 1 med tanke på deres identifikasjonsskapende refleksjon.

Gjems (2008) mener at det å stille åpne spørsmål er viktig for å skape kognitivt utvidende samtaler (Gjems, 2008, s. 366). Læreren skal invitere til samtaler der verbalteksten og bildene er i fokus, og stille spørsmål som skaper en felles undring for de kognitivt utvidende samtalene (Dickinson & Tabors, 2001, gjengitt i Mangen & Hoel, 2017, s. 341). Dette er noe også Gjems (2007) presiserer når det kommer til de kognitivt utvidende spørsmålene. Disse kan ha fokus på blant annet hva elevene tenker og mener, eller at det kan være spørsmål som fokuserer på at elevene skal fortelle om noe eller forklare noe (Gjems, 2007, s. 146). Både

elev C og elev E fra gruppe 2, klarte å reflektere mye ved å fortelle om hva de så og observerte i det visuelle i oppslagene, noe som gjerne er utgangspunktet for en kognitivt utvidende samtale. Videre i eksemplet ser vi at læreren forsøker å skape mer refleksjon ved å stille spørsmålet «Hvorfor tror dere Herman ser for seg 70 forskjellige elefanter?» for å forsøke å legge til rette for identifikasjon. Elev E svarer at hen tror det kanskje er fordi Herman har veldig stor fantasi, noe som ligner på en form for refleksjon på Hermans tanker. Etter at læreren har forsøkt å stille flere spørsmål som prøver å få elevene til å sette seg inn i Hermans tanker, svarer to av elevene kort på spørsmålene. Dette gjør at elevene ikke kom noe videre med den muntlige responsen. Noe av det mest sentrale med å skape kognitivt utvidende samtaler er at samtale skal løftes et steg videre (Gjems, 2008, s. 366). Dette er noe våre funn viser at kunne være noe utfordrende på gruppe 2. Elevene i gruppe 2, som fikk bildeboken lest fra den interaktive tavlen, var i det store og hele mindre initiativtakende til å ha kognitivt utvidende samtaler og vi ser følgelig at mediet var med på å påvirke responsen fra eleven.

Som følge av at elevene i gruppe 1 var bedre til å ha kognitivt utvidende samtaler, brukte de over dobbelt så lang tid på undervisningsøkten enn gruppe 2. Lengden på undervisningsøkten for gruppe 1 var 55 minutter og for gruppe 2 var den 25 minutter. Ifølge Hennig (2020) kan høytlesning og samtale legge til rette for å utfordre hverandres ideer. Og at den utforskende dialogen er avhengig av et visst engasjement for å holde samtalen i gang (Hennig, 2020, s. 138). Det med engasjement og lengre samtaler var noe som forekom i større grad i gruppe 1 enn for gruppe 2. Vår forskning kan derfor vise at engasjementet var større på gruppe 1 som hadde bildeboken i fysisk form og at mangelen på engasjement på gruppe 2 skapte kortere og færre samtaler og at dette muligens førte til mer uro. Vi ser her at mediet hadde en påvirkning på hvilke samtaler elevene hadde og lengden på disse.

Høytlesning har fremdeles en fremtredende plass i skolen, og læreplanen sier at elevene skal «lytte og samtale om skjønnlitteratur» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Lundberg (2006) poengterer at det å lese høyt for barn kan hjelpe de med å utvikle språket (Lundberg, 2006, s. 65). Dette utdyper også Solstad (2018) som legger vekt på at bildebøker kan være et tiltak for å skape leselyst (Solstad, 2018, s. 40). Videre sier hun også at bildeboken kan bidra til økt skrift- og lesekyndighet (Solstad, 2018, s. 11). Dette er noe elevene fikk erfare gjennom høytlesningen av bildeboken, hvor de både fikk muligheten til å lytte og samtale om bildeboken i undervisningsøkten. Det ble også stilt oppfølgings spørsmål om elevene trodde det

hadde vært annerledes dersom hen hadde lest boken selv, slik vi ser av eksempel 13. Eleven forteller hen har veldig lyst til å lese den en gang til alene etter å ha fått den lest den høyt. I tillegg sa eleven at det var fint å høre hva de andre elevene tenkte.

Elevene i gruppe 2 reflekterte mer om hva de observerte på bildene og ble mer opptatt av å zoome inn på detaljer som virket engasjerende. Dette er i tråd med det Wølner og Gjertsen (2015) nevner i noen av sine prinsipper som omhandler det at læreren underveis var fleksibel og brukte det den interaktive tavlen hadde å by på, som blant annet å zoome (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 205). Funksjonen læreren tok i bruk ved at en zoomet inn på bildene, så ut til å tidvis skape et engasjement sett i sammenheng med gruppe 1. Dette kan ha sammenheng med at elevene i gruppe 1 satt slik i rommet at det var vanskelig å se oppslagene til enhver tid, samt at det ikke var mulig å zoome inn på oppslagene slik gruppe 2 hadde mulighet til. Gruppe 1 la videre mindre vekt på det visuelle i boken, og responsen var mer rettet mot verbalteksten og hendelsene som foregikk i boken. Dette viser også at mediet som bildeboken blir lest fra, har en betydning på responsen fra elevene.

Solstad (2018) trekker frem at en har større sjans for å lykkes med leselysten dersom en satser på tiltak som høytlesning (Solstad, 2018, s. 40). Dette er noe en av elevene i gruppe 1 reflekterte rundt i intervjuet. I eksempel 13 sier eleven at hen ikke forstod like mye når hen leste for seg selv første gangen, men å lese den sammen med andre gjorde at hen fikk lyst til å lese den enda en gang. Dette fordi hen nå hadde skjont mer av boken, innholdet og at lysten til å lese den på nytt var større etter høytlesningen av bildeboken.

Dersom vi ser på eksempel 10, fikk eleven fra gruppe 1 spørsmål om hvordan hen opplevde boken. Eleven svarte blant annet at bildene var best og at bildene forklarte mer. I tillegg svarte eleven at bildene var bra og at de viste hvordan Herman føler seg og tenker annerledes enn oss. Dette omhandler affektive responser (Johannesen, 2019, s. 279). Affektive responser er ifølge Martin og Briggs (1986) forbundet med følelser og sinnsbevegelser (Martin & Briggs, 1986, s. 12).

Elever etter 4. trinn skal blant annet lytte til fortellinger og andre tekster, utforske tekster gjennom samtale, samt følge opp innspill fra andre i ulike samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Etter 7. trinn skal elevene i tillegg kunne lese blant annet skjønnlitteratur, samt beskrive, fortelle og reflektere i ulike muntlige sjangre og for ulike formål. Videre etter 7.

trinn skal elevene også kunne lytte til og videreutvikle innspill fra andre samt kunne begrunne egne standpunkter i samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Både etter 4. og 7. trinn kommer da refleksjonen inn, og sammen med det at elevene skal kunne samtale om skjønnlitteratur, skal de også kunne samtale om hva teksten betyr for den enkelte elev. Det å forstå teksten og samtale om den, har ifølge Sommervold (2011) blitt mer vanlig for å bearbeide skjønnlitteratur i undervisningen (Sommervold, 2011, s. 32). Når det kommer til å samtale om teksten, trekker Hennig (2020) frem begrepet «utforskende dialog» som blant annet innebærer at en utveksler tanker som kan utvikles til en felles forståelse av en tekst eller en bok (Hennig, 2020, s. 139). Nussbaum (2016) poengterer viktigheten med å øve på den narrative forestillingsevnen allerede fra tidlig alder. Dette kan hjelpe barna med å sette seg inn i andres situasjoner, for bedre og kunne forstå andre mennesker (Nussbaum, 2016, s. 34). Ved at elevene setter seg inn i Herman sitt liv utvikler de den narrative forestillingsevnen. På denne måten kan de bedre forstå hvordan det er for Herman å leve med diagnosen ADHD, og hvordan dette også kan være for andre mennesker å leve med. Dette reflekterte elevene særlig rundt ved gjennomføringen av de planlagte lesestoppene hvor det ble stilt åpne spørsmål som gav elevene en konkret mulighet til å sette seg inn i Herman sitt liv og reflektere særlig over hans situasjon og hans opplevelse av det å ha ADHD.

Sipe (2002) legger frem noe lignende i sin fjerde kategori der elevene kan gå inn i rollen som karakterene i boken, da blir skillet mellom historie og virkelighet mindre (Sipe, 2002, s. 478). Et av skolens formål er ifølge Sommervold (2011) at elevene skal få oppleve og forstå tekst gjennom ulike aktiviteter som litterære samtaler (Sommervold, 2011, s. 32). Sett i sammenheng med Sipe (2002) sine kategorier, legger flere av disse opp til at elevene skal snakke og reflektere for å skape forståelse (Sipe, 2002, s. 478). Av eksempel 7 i gruppe 1, ser vi at det var en elev som syntes det var positivt å bli lest høyt for og at medelevene kom med ulike refleksjoner som var med på å utfordre samtalen og skape bedre forståelse av boken.

Skjønnlitteratur er ifølge Elisenberg og Häbler (2021) et utgangspunkt for å danne sammenhenger fra den virkelige verden, og til forestillingsverden for barna, noe som vil gi mulighet for både samtale og refleksjon (Elisenberg & Häbler, 2021, s. 137). Her samsvarer våre funn med tidligere litteratur som sier at bildebøker har en unik mulighet til å vise frem følelser på en god måte (Nikolajeva, 2013, s. 252). Som en av elevene i gruppe 1 poengterte i et av intervjuene nevnt i eksempel 10, «var bildene best, bildene forklarte litt mer». Våre analyser viser blant annet at elevene også trekker frem at detaljene i bildeboken ga veldig

mye, og at bildene viste hvordan ulike situasjoner opplevdes for Herman. I tillegg klarte flere av elevene fra gruppe 1 i mange situasjoner å sette seg selv inn i livet til Herman, og fortelle lignende historier fra egne liv under høytlesningen. Dette kan tyde på at elevene brukte bildene i bildeboken og historiene Herman fortalte til å komme med verbale responser og reflektere over både Hermans, andre elevers og eget liv. Dette samsvarer med det Nussbaum (2016) påpeker, at dersom barna blir vant til å utforske blant annet ulike fortellinger, kan det hjelpe elevene med å forstå andre mennesker og deres liv, som hun også kaller den narrative forestillingsevnen (Nussbaum, 2016, s. 34).

Multimodalitet kan invitere til samtalebaserte lesemåter mellom barn og voksne hvor en stiller åpne og lukkede spørsmål, samt oppfølgingsspørsmål for å engasjere elevene (Hoel et al., 2011, s. 106). Under høytlesningen av bildeboken var det planlagte lesestopp med både åpne og lukkede spørsmål underveis. Det var imidlertid en forskjell mellom gruppe 1 og 2 når det gjaldt responsen. Gruppe 1, hvor de leste i fysisk bok, klarte i større grad å reflektere og samtale ved lesestoppene. Dette viser at selv om de samme spørsmålene ble stilt i begge grupper, kan en se ut fra våre observasjoner at det å lese i en fysisk bok gav mer verbal respons fra elevene sammenlignet med det å lese fra interaktiv tavle.

Generelt var antall refleksjoner som forekom i gruppen med den interaktive tavlen færre enn antall refleksjoner i gruppen med fysisk bok. Dette kan henge sammen med at mediet har noe å si på mengden responsen fra elevene.

### **6.1.2 Interaksjon**

Interaksjon tar som nevnt for seg hvordan elevene snakker sammen og hvordan elevene snakker med læreren. I eksempel 7 fra gruppe 1 ser vi at eleven la det frem som positivt å lese boken sammen og at det var bra at gruppen snakket sammen om handlingen i bildeboken. Eleven trakk også frem at det var bra at flere hadde noe å si. Dette er noe som gjenspeiler seg i resultatene vi fikk fra observasjonen fra gruppe 1. Her ser vi det interessant at undervisningsøkten for denne gruppen varte i 55 minutter og at elevene samtale sammen på omtrent hvert oppslag. Elevene og læreren samtalte også sammen på en måte som for oss virket naturlig og lett. Videre klarte elevene å reflektere sammen uten at læreren trengte å stille verken spørsmål eller oppfølgingsspørsmål. Dette samsvarer med noe av det Hennig (2020) legger frem om utforskende dialog (Hennig, 2020, s. 138). Elevene på gruppe 1 utfordret hverandres perspektiver ved at elevene delte tanker om innholdet i bildeboken. Våre

funn viser at elevene samtalte både med hjelp av læreren og med eget initiativ. Elevene delte tanker som kunne være med på at gruppen skapte en felles forståelse av innholdet i bildeboken. Resultatene viser at samtalen mellom elevene i gruppe 1 omhandlet hva de tenkte på, hva de så, samt hva de mente på en grundig og reflekterende måte. Dette løftet samtalen kollektivt sammen med læreren, og var særegent for gruppe 1.

I gruppe 2 samtalte også elevene med hverandre, samt med læreren. Men i denne gruppen begynte elevene i større grad først å reflektere etter at læreren stilte de planlagte spørsmålene, i tillegg til at læreren også måtte komme med oppfølgingsspørsmål for å få refleksjonene mer i gang. Våre funn viser at det i gruppe 2 var mer dialog mellom elev og lærer, i tillegg til at læreren kunne lese flere oppslag uten at elevene kommenterte disse. Dette viser eksempel 4, hvor det fremkommer at det var en god del uro, noe som kan ha en sammenheng med at elevene ikke samtaler, men kun satt og hørte på at læreren leste. I begge grupper evnet elevene å gjennomføre samtaler ved de planlagte lesestoppene. I gruppe 2 ble det imidlertid færre og kortere samtaler da elevene i liten grad tok eget initiativ til samtale og refleksjon. Elevene tok ikke ordet uten at læreren på forhånd hadde stilt spørsmål, i tillegg kunne læreren lese opptil flere oppslag uten at elevene uttrykte seg verbalt. Videre til sammenligning med gruppe 1, hadde gruppe 2 i mindre grad identitetsskapende refleksjon i tillegg til at elevene hadde mindre interaksjon med hverandre. Dette kan ha noe med mediet elevene fikk presentert bildeboken på. I gruppe 2, som fikk lest bildeboken fra den interaktive tavlen, var det i større grad forstyrrelser og uro blant elevene. Dette igjen førte til mindre samtale, respons og refleksjon fra elevene under høytlesningen.

Den utforskende dialogen er ifølge Hennig (2020) avhengig av ulike innspill og ønske om å utfordre hverandres perspektiv samtidig som å reflektere over egne refleksjoner. I tillegg er et visst engasjement viktig for å holde samtalen i gang (Hennig, 2020, s. 138). Våre funn viser at gruppe 1 hadde et større engasjement, var flinkere til å spille på hverandre, gi hverandre tilbakemeldinger og utforske hverandres perspektiver sammenligning med gruppe 2, hvor det var et mindre engasjement og elevene hadde færre innspill til hverandres kommentarer. Dette kan ha sammenheng med at elevene i gruppe 1 fikk lest fra fysisk bok som gjorde at de klarte i større grad å holde på oppmerksomheten. Refleksjonene i gruppe 1 var i stor grad lengre samtaler mellom elevene, samt mellom elevene og læreren. I tillegg reflekterte gruppe 1 ved omtrent hvert oppslag selv om det ikke var lagt opp til samtale. Det kan tyde på at responsen fra gruppe 1 var større, samt at de samtalte mer kollektivt.

### **6.1.3 Identifikasjon**

Begge gruppene klarte å identifisere seg med flere hendelser fra Hermans liv som ble skildret i teksten. Dette samsvarer med det Nussbaum (2016) kaller narrativ forestillingsevne (Nussbaum, 2016, s. 12). Dersom vi ser tilbake på eksempel 9 i gruppe 1, var det to elever som identifiserte seg med de tanker som Herman hadde. Elev 1 fortalte uoppfordret og spontant at hen måtte vaske hendene veldig lenge, og hvis hen tok på noe, måtte hen vaske seg igjen. Elev 3 fortalte også uoppfordret at hen måtte si god natt til alle kosedyrene før hen kunne legge seg under dynen. Dette viser at elevene raskt identifiserte seg med hvordan Herman hadde det i den aktuelle situasjonen og fortalte konkrete hendelser fra sitt eget liv på eget initiativ.

I gruppe 2 var det også en elev som identifiserte seg med hvordan Herman opplevde en konkret situasjon i boken. I eksempel 12, sier elev E at hen forstår hvorfor Herman gjør som han gjør og at hen også kan reagere på tilsvarende måte om det samme skjer med hen. Til forskjell fra gruppe 1, kom disse refleksjonene først når læreren stilte konkrete spørsmål om dette til elevene. Denne responsen som artet seg som identifikasjon for eleven, var en type respons som læreren måtte legge til rette for. Læreren måtte stille flere spørsmål for å få elevene i gruppe 2 til å reflektere rundt det å kunne identifisere seg med de situasjonene som Herman befant seg i. I denne gruppen forekom det også ofte kortere svar enn i gruppe 1, og også tilfeller hvor elevene kun nikker, uten å gi verbal respons for å reflektere over det læreren stilte spørsmål om.

Av våre funn ser vi at både elevene i gruppe 1 og elevene i gruppe 2 klarte å identifisere seg med ulike hendelser som ble fortalt om Herman. Elevene i gruppe 1 klarte imidlertid å identifisere seg med Herman på eget initiativ, sammenlignet med elevene i gruppe 2 som reflekterte på denne måten i sammenheng med at læreren hadde lagt opp til dette via spørsmål. Vi ser her at mediet boken ble lest fra, kan ha utgjort en forskjell på i hvilken grad elevene klarer å identifisere seg med Herman grunnet at de la mer vekt på andre faktorer som ikke nødvendigvis førte til identifikasjon.

### **6.1.4 Respons for det visuelle**

Våre funn viser at gruppe 2 var mye mer opptatt av det visuelle i boken enn selve verbalteksten når de ble lest boken fra den interaktive tavlen. I denne gruppen benyttet i

tillegg læreren seg av muligheten til å zoome inn på oppslagene, noe som våre funn viser at skapte tidvis stort engasjement blant flere av elevene. Funksjonaliteten som den interaktive tavlen innehar ved å kunne zoome inn på oppslagene, gjorde at den visuelle refleksjonen blant elevene medførte at flere av elevene i gruppen deltok i samtaler rundt det visuelle. Dette gav også elevene i gruppe 2 mulighet til å se flere nyanser i bildene.

Dette er i tråd med Wølner (2013) som påpeker at det å benytte seg av en interaktiv tavle gjør at bildene blir tydeligere og kan godt ses av alle elevene (Wølner, 2013, s. 35). Dette igjen har betydning for den responsen elevene hadde på det visuelle. I gruppe 1 så vi at elevenes respons på det visuelle var betydelig mindre enn i gruppe 2. Når en får bildeboken presentert i papirform, er det mer begrenset hvor tydelig en ser bildene sammenlignet med når en kan zoome inn på hvert enkelt oppslag. I tillegg kunne den varierte avstanden fra læreren bidra til at elevene i ulik grad oppfattet alle nyanser i det visuelle og følgelig var responsen var mer rettet mot verbalteksten og hendelsene som skjedde i boken.

I gruppe 2 responderte elevene i større grad på det visuelle. Ved å få boken presentert på en interaktiv tavle, fikk elevene anledning til å nærlese illustrasjonene og vi så at det gav utslag på den visuelle responsen. Dette kan en se på som et mulig didaktisk potensial da dette skapte stort engasjement i gruppe 2. I eksempel 11 kommenterer eleven at hen ikke kan se på illustrasjonene det verbalteksten forteller, men når læreren zoomer inn, ser hen det tydelig likevel. Det at elevene kunne zoome inn og finne flere detaljer i bildene, engasjerte veldig. Våre funn viser at elevene som fikk bildeboken lest høyt fra mediet interaktive tavle, hadde dertil flere visuelle refleksjoner enn de som fikk lest boken høyt i papirform. Funnene viser flere mulige grunner til dette. Først og fremst satt alle elevene i denne gruppen med lik avstand til oppslagene som ble vist på den interaktive tavlen, i tillegg til at elevene satt på en slik måte at de ikke satt i veien for hverandre. Dette medførte at elevene så hele oppslaget som ble vist, og de ble ikke forstyrret av andre elever som satt i veien.

I observasjonen var det tilfeller av at de visuelle refleksjonene skled litt ut og førte igjen til at samtalen ikke alltid handlet om det som foregikk i boken. Dersom læreren ikke hadde latt disse samtalen spinne videre, er det ikke sikkert det hadde blitt andre typer refleksjoner heller. Det at samtalen dreide seg vekk fra selve handlingen i boken og gjaldt andre emner, kan også være det som medførte at det ble en del uro i gruppe 2. Dette samsvarer med Lauricella et al (2014) om at PC kan virke forstyrrende for oppmerksomheten til elevene



(Lauricella et al., 2014, s. 18). Her ser vi igjen at elevene påvirkes av mediet når høytlesningen skjer fra en interaktiv tavle.

## **6.2 Fysisk respons**

### **6.2.1 Bevegelse**

Ifølge Wølner (2013) kan en undervisningsøkt med fokus på bøker og samtaler bidra til en interaktiv og levende time. Videre trekker han frem bruken av interaktiv tavle som hjelpemiddel for å kunne gjøre bildene enda mer tydelig for elevene uavhengig av hvor de sitter i klasserommet (Wølner, 2013, s. 35). Videre påpeker Mohon (2008) at den interaktive tavlen gir læreren mulighet til å velge hva elevene skal se og hvor en skal legge fokuset (Mohon, 2008, s. 305).

Elevene i gruppe 1 kommer med flere bevegelser enn det elever i gruppe 2 gjør. For det første måtte elevene i gruppe 1 bevege seg mer for å ha muligheten til å se bildeboken. De to elevene som satt nærmest læreren fikk beskjed om å lene seg lenger bak slik at flere kunne se. For det andre pekte elevene i gruppe 1 mer mot bildeboken enn det elever i gruppe 2 pekte mot tavlen. Elevene i gruppe 1 var videre opptatt av å fysisk ta på bildeboken og peke mye mot den, uavhengig av om de satt nærmest eller lengst i fra læreren.

I gruppe 2 fant vi at det ikke var like mye bevegelse direkte relatert til høytlesningen sammenlignet med bevegelser i gruppe 1. Med den interaktive tavlen kunne de ha fokus på å snakke med læreren om innholdet i boken. I eksempel 11, påpeker elev A at hen ikke ser smellbongbongene som læreren leser om. Dette kunne likeså gjerne vært tilfellet i gruppe 1. Ved at gruppe 2 bruker mediet interaktiv tavle, har læreren zoom-funksjonen og kan zoome inn på illustrasjonen slik at elev A ser smellbongbongene. Det at læreren ved bruk av den interaktive tavle kan zoome inn på detaljer, gjør at elevene i mindre grad trenger å peke for å få læreren til å forstå hva de mener.

Dette er et eksempel på at den interaktive tavlen brukes som et hjelpemiddel slik at læreren kan gjøre bildene tydeligere for elevene, samt gir læreren mulighet til å velge hva elevene skal fokusere på. Dette samsvarer med flere av de konkrete prinsippene til Wølner og Gjertsen (2015), som blant annet sier at det er viktig å gjøre seg kjent med den interaktive tavlen slik at en kjenner dens funksjoner (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 205). I tillegg til at gode IKT-

kunnskaper er en suksessfaktor for god undervisning (Slay et al., 2008, s. 1321). Det ble også observert annen bevegelse som ikke hadde noen direkte tilknytning til høytlesningen på tavlen å gjøre.

Elevene i gruppe 1 viste også reaksjoner ved kroppsspråk, noe også Nikolajeva (2013) nevner. Hun påpeker blant annet at elever kan bruke kroppsspråk og ansiktsuttrykk for å respondere på det som blir fortalt, selv om de ikke klarer å uttrykke seg verbalt (Nikolajeva, 2013, s. 251). Dette ser vi blant annet i eksempel 1, der et par av elevene gisper og peker på boken gjentatte ganger for å vise sin reaksjon, samtidig som de også lener seg fremover og forbi sidemannen for å kunne se bedre.

Det fremgår tydelig av analysen i tabell 3 at elevene i gruppe 1, som ble lest høyt for fra den fysiske boken, hadde mer bevegelse relatert til høytlesningen enn det gruppe 2 hadde. Dette resultatet henger tydelig sammen med det som er presentert av ulike bevegelser overfor.

### **6.2.2 Uro**

Ifølge en undersøkelse fra 2014 gjennomført av Lauricella et al (2014), ble det undersøkt forskjellen mellom samspillet der foreldre og barn leste fortellinger i bildebøker på PC og ved fysisk bok (Lauricella et al., 2014, s. 17). Resultatet av undersøkelsen var at det ikke var noe særlig forskjell i forståelsen av historien i boken, men at det var mer forstyrrende for oppmerksomheten for de som ble lest for på PC, enn ved fysisk bok (Lauricella et al., 2014, s. 18).

Våre funn er i tråd med undersøkelsen fra Lauricella et al (2014) om at PC, i vårt tilfelle den interaktive tavlen, virket forstyrrende for oppmerksomheten til elevene (Lauricella et al., 2014, s. 18). I gruppe 2 eksempel 8 sa en av elevene at hen leste ferdig verbalteksten som ble vist på den interaktive tavlen på egen hånd før læreren var ferdig med å lese den høyt og observasjonen vi gjorde i denne forbindelsen, var at hen valgte å leke med en pinne, samt le av sidemannen som hadde funnet en kloss på gulvet. Dette viser at elevene mistet oppmerksomheten og følgelig bar den fysiske responsen preg av å være uro fremfor bevegelser som var direkte relatert til høytlesningen.

Gjennom observasjonen av elevene i gruppe 2 så vi flere eksempler på at den interaktive tavlen kunne anses forstyrrende for oppmerksomheten. Et eksempel på dette var at flere av

elevene fikle med sitt eget pennal underveis i høytlesningen slik det fremgår i eksempel 4. Videre i samme eksempel fremgår det at det er en elev som ser en kloss på gulvet, som gjør at hen mister oppmerksomheten rundt høytlesningen av boken. En annen elev i samme eksempel, tegner på hånden og pennalet sitt, og ser ut til å miste oppmerksomheten. Dette er eksempler som viser at elevene som blir lest høyt for fra en interaktiv tavle, lettere mistet oppmerksomheten på det de egentlig skal følge med på. Dette er i tråd med forskningen til Bus et al (2015) som sier at det er enklere for barn å fokusere og følge med på innholdet i teksten når boken presenteres i papirform (Bus et al., 2015, s. 92). Til sammenligning ser vi tydelig gjennom våre observasjoner og resultater av gruppe 1 at de hadde mye mer fokus og oppmerksomhet rettet mot innholdet i teksten. Det var totalt sett mye mindre forstyrrelser og uro i gruppe 1.

Videre kan en se av det samme eksempelet, at den uro som var i gruppe 2, var forholdsvis langvarig. Det var flere tilfeller hvor elevene mistet oppmerksomheten overfor høytlesningen og hvor uroen fortsatte selv etter at de hadde fått beskjed fra læreren. To av elevene fikle med pennalet sitt, og fortsatte til tross for at læreren hadde sagt ifra om at de måtte slutte. Læreren måtte bruke tid på å få elevene til å fokusere på høytlesningen igjen. Dette kan skyldes at elevene i gruppe 2 fikk presentert bildeboken på en interaktiv tavle, og er i tråd med det Lauricella et al (2014) skriver om at PC kan virke forstyrrende for oppmerksomheten til elevene (Lauricella et al., 2014, s. 18). Av analysen ser vi at uroen gjerne forekom i etterkant av at læreren hadde lest et oppslag. Det kan derfor se ut til at flere av elevene mistet fokus når de selv var ferdig med å lese verbalteksten, og at de da forstyrret hverandre og skapte uro i gruppen. Dette kan være grunnet mediet, interaktiv tavle som medførte til mer uro og som igjen påvirket samtalen under høytlesningen, ved at læreren måtte stoppe opp, snakke til elevene og bli avbrutt.

Videre i et av intervjuene i eksempel 8, fortalte eleven at hen leste ferdig teksten på den interaktive tavlen før læreren var ferdig med å lese dette høyt for alle. Eleven mente «det gikk veldig sakte på skjermen». Eleven valgte derfor å fikle med en pinne, samt å le av at en annen elev holdt på med en kloss som lå på gulvet. Dette forstyrret de andre elevene. Av dette ser vi at når eleven mister oppmerksomheten ved å lese teksten på tavlen fortare enn læreren, har hen større sjans til å lage uro for resten av gruppen. Dette er i tråd med det Mohon (2008) påpeker i sin artikkel om at bruk av interaktiv tavle kan påvirke undervisningstempoet på en negativ måte (Mohon, 2008, s. 305).

I undersøkelsen til Slay et al (2008) kommer det frem at manglende IKT-kunnskaper kan være med på å være forstyrrende eller være utfordrende for både læreren og elevene, i tillegg til at det kan føre til mindre tid i undervisningen (Slay et al., 2008, s. 1321). Dette kommer videre frem i Wølner og Gjertsen (2015) i prinsippet om at læreren bør inneha god IKT-kompetanse for å sikre best mulig kvalitet på undervisningen (Wølner & Gjertsen, 2015, s. 205). Wølner (2013) poengterer at dersom læreren ikke har nok kompetanse til å bruke den interaktive tavlen, blir ikke undervisningen så god som den kunne ha blitt (Wølner, 2013, s. 7). I dette tilfellet var det ikke noen fremtredende dårlig IKT-kunnskap blant læreren eller elevene i gruppen. Læreren håndterte både nettbrettet og den interaktive tavlen på en god måte, og elevene i dette tilfellet hadde ingen oppgaver som innebar at de måtte inneha IKT-kunnskaper. Det var følgelig ikke i våre eksempler uro på bakgrunn av manglende IKT-kunnskaper.

Vi ser av tabell 3 under analysen at det var store forskjeller på nivået med uro i gruppe 1 og gruppe 2. Den innlysende grunnen er mediet som boken ble presentert på. Interaktiv tavle som medium medførte uro ved at enkelte elever syntes tempoet ble for sakte når teksten ble synlig for alle elever umiddelbart. Dette gjorde at flere elever mistet oppmerksomheten og det var vanskelig å gjenopprette ro for læreren. Når boken ble lest i papirform, skapte det at boken ikke var like synlig for alle elevene, uro blant dem. Videre hadde begge grupper av elever pennal på pulten sin, men det var kun i gruppe 2, hvor høytlesning ble gjort fra den interaktive tavlen, at pennalet skapte uro blant elevene ved at de fiklet med dette. Det kan igjen ha sammenheng med at det var vanskelig å holde fokus ved høytlesning fra den interaktive tavlen.

### **6.2.3 Ler/smiler**

En type fysisk respons som kom fra elevene underveis i høytlesningen, var at de lo og smilte. Det var flere ganger tydelig at de syntes boken var morsom. I gruppe 1 var det flere elever som lo og smilte av konkrete hendelsene i boken. I eksempel 5 og 6 fra gruppe 1, ler alle elevene samtidig av en del av historien, og de ler videre av at andre forteller om tilsvarende hendelser som kan minne om det som hender i historien til Herman. I gruppe 2 kan en se at elevene ler av andre ting enn det gruppe 1 gjør. I gruppe 2 ler elevene i større grad av hverandres uro og ikke av selve historiene i boken. Dette kan en tydelig se i eksempel 8, hvor

elevne forteller at hen satt og lo av sidemannen.

Gruppe 1 tolket i større grad de verbale og visuelle tegnene, og forstod når det var lagt opp til å være morsomt og når det var ment å være mer alvor i bildeboken. Det kunne se ut til at elevene i gruppe 1 i tillegg spilte mer på hverandres refleksjoner, noe som også medførte latter i gruppen. Dette fremkommer tydelig i eksempel 5 hvor elevene ler av observasjonen som elev 5 har gjort seg av det visuelle som foregår på oppslaget. I eksempel 6, ler elevene både av medelevers kommentarer på verbalteksten, i tillegg til av den konkrete historien som var særlig morsom.

Nikolajeva (2013) trekker frem at de visuelle uttrykkene i en bildebok gir muligheter for umiddelbar respons (Nikolajeva, 2013, s. 252). Våre funn fra gruppe 1, eksempel 10 viser at illustrasjonene var noe som ble trukket frem som positivt under et av intervjuene. Den umiddelbare responsen på de visuelle uttrykkene i bildeboken forekommer i eksempel 5 der elev 4, sammen med læreren, reflekterer over illustrasjonene i oppslaget. Dette skjer før elev 5 kommer med en umiddelbar respons på medelevens refleksjoner, der elev 5 ler og kommer med en humoristisk kommentar som får alle i gruppen til å le.

Elevene på gruppen med den fysiske bildeboken, lo og smilte av hverandres observasjoner, sammenlignet med elevene i gruppen med interaktiv tavle som lo og smilte av hverandres uro. Vi ser av dette at mediet kan antas å påvirke elevene ulikt avhengig av hvilket medium boken ble lest fra.

Mjør (2015) påpeker at det er ulike verbale- og visuelle tegn som viser oss hvordan vi skal tolke det vi leser, herunder om det er snakk om humor eller alvor i bildebøkene (Mjør, 2015, s. 61). Det kan se ut til at elevene i gruppe 1 i større grad klarte å tolke de verbale- og visuelle tegnene ettersom elevene i denne gruppen lo og smilte av det som var ment å være morsomt i bildeboken. En mulig grunn til at elevene i gruppe 2 i mindre grad lo av det verbale og visuelle i boken, kan være at flere av elevene stadig mistet fokus og oppmerksomheten rettet mot høytlesningen. Dette kan videre ha resultert i at disse elevene gikk glipp av en del av sammenhengen av handlingen i bildeboken, og derfor ikke plukket opp de verbale og visuelle tegnene i tilsvarende grad som gruppe 1.

Ifølge Nussbaum (2016), Bus et al (2015) og Mjør (2015) kan litteraturen være et godt verktøy for å forstå andre mennesker (Bus et al., 2015, s. 92; Mjør, 2015, s. 61; Nussbaum, 2016, s. 34). Videre sier Nikolejeva (2013) konkret at det å lese skjønnlitteratur kan lære oss mer om oss selv, samt om andre mennesker, som kan bidra til å utvikle vår emosjonelle kompetanse (Nikolajeva, 2013, s. 254). I tillegg kan litteraturen bidra med å utvikle måten elevene snakker om det de observerer (Bus et al., 2015, s. 92). Elevene kan også bruke de visuelle og verbale tegnene for å tolke det de leser om (Mjør, 2015, s. 61). Dette kan vi se at gruppe 1 gjør i den grad at de forstår når det er snakk om både alvor og humor i boken ved at de tolker de visuelle og verbale tegnene som fremkommer av historien. Resultatene fra gruppe 1, der det forekom mer latter, kan tyde på at elevene klarte å sette seg mer inn i historien til Herman og at de forstod når historien var ment å være morsom.

I gruppe 2 ser en av flere av eksemplene at elevene er mer opptatt av detaljer i boken, og ønsker å zoome inn på ulike gjenstander i illustrasjonene. På denne måten har de mulighet til å få et mer detaljert bilde av det som vises i oppslaget, og de kan ha lettere for å tolke det historien handler om enn hvis en ser på oppslaget med et mer overordnet blikk. Til tross for at gruppe 2 som får lest fra den interaktive tavlen, hvor en kan zoome inn på detaljer, viser ikke elevenes respons i form av at de ler av den konkrete historien at dette har noen særlig betydning. Derimot ser gruppe 1 ut til å komme med mer umiddelbar latter rundt den konkrete historien.

## 7 Oppsummering og avslutning

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra til mer kunnskap om mediet som bildeboken blir lest fra, har en betydning når det kommer til elevenes respons. For å kunne gjennomføre studien, observerte vi to grupper i en klasse og deres kontaktlærer.

Gjennom analysen og drøftingen er problemstillingen og forskningsspørsmålene belyst for å svare på likheter og forskjeller ved høytlesning fra ulike medier og hvordan responsen til elevene utspiller seg i de ulike gruppene.

I gruppe 2, som fikk bildeboken lest på den interaktive tavlen, viser funnene våre at responsen i denne gruppen rettet seg mer mot det visuelle i boken, noe som gjorde at de i mindre grad reflekterte rundt det som stod i verbalteksten. Ved at elevene i hovedsak reflekterte over det som ble vist i illustrasjonene, førte dette til at oppmerksomheten ble rettet mer mot detaljer i bildene enn selve historien.

Dette kan videre ha sammenheng med at det var i mindre grad identifikasjon fra elevene i gruppe 2 sammenlignet med gruppe 1. Elevene i gruppe 1 tok mer initiativ til respons ved at de la frem sine egne historier de selv hadde opplevd.

Vi ser at mediet her spilte en rolle for hvilken type respons elevene gav under høytlesningen. Bruk av den interaktive tavlen gjorde at elevene i større grad hang seg opp i detaljene i illustrasjonene enn i selve historien. Videre viser våre funn at elever som fikk bildeboken lest fra fysisk bok, responderte med mer refleksjon.

Ved bruk av den interaktive tavlen, hadde læreren mulighet til å zoome inn på detaljer på illustrasjonene i boken. Dette skapte særlig engasjement blant elevene. Dette kommer tydelig frem i eksempel 11 der elevene ser en detalj i bildet som de observerte ved at læreren zoomet inn på oppslaget. Dette påvirket elevene på den måten at det skapte en merinteresse for detaljene enn det gjorde for elevene i gruppe 1. Dette påpeker også Wølner (2013), som sier at elevene har større mulighet til å se ved bruk av en interaktiv tavle (Wølner, 2013, s. 35).

Til forskjell, måtte elevene i gruppe 1 fysisk lene seg frem for å til enhver tid kunne se det som foregikk på oppslagene. Dette er også noe læreren måtte ta tak i under høytlesningen, da noen elever endte opp med å sitte i veien for hverandre. Dette kan ha vært med på at elevene i større grad var avhengig av å lytte til verbalteksten da de ikke fikk like stor støtte av det

visuelle for å forstå handlingen i boken. I tillegg kan dette ha bidratt til at de i større grad hadde fokus rettet mot selve handlingen og derfor reflekterte mer, både under de planlagte lesestoppene og på eget initiativ.

Et av våre mest sentrale funn lagt frem i denne oppgaven, er hvordan samtalen arter seg forskjellig avhengig av om boken ble lest fra interaktiv tavle eller som fysisk bok. Ved bruk av interaktiv tavle, viste våre funn at det var vanskeligere for elevene å holde oppmerksomheten og fokuset på den konkrete historien i boken. Som annen forskning også viser, kan den interaktive tavlen skape utfordringer når det kommer til undervisningstempo under høytlesningen. Mohon (2008) påpeker at et synkende undervisningstempo kan gjøre det vanskelig for læreren å holde på oppmerksomheten (Mohon, 2008, s. 305). I gruppe 2 i eksempel 8, forteller eleven at hen leste teksten på den interaktive tavlen før læreren var ferdig med å lese høyt. Istedenfor å engasjere seg i handlingen og samtale rundt handlingen i boken, valgte eleven heller å leke med en pinne og le av sidemannen.

Til sammenligning klarte gruppe 1, som fikk bildeboken presentert i fysisk form, i større grad å holde oppmerksomheten under høytlesningen. Dette forekom både under de planlagte lesestoppene der elevene responderte på lærerens spørsmål. Videre klarte også elevene på gruppe 1 å ta eget initiativ til samtaler, samt at elevene seg imellom reflekterte uten at læreren måtte tilrettelegge for kollektiv samtale. Her kan en se at mediet i form av fysisk bok kan ha en betydning for hvordan samtalene utartet seg og hvordan elevene selv tok initiativ til samtale, både individuelt og i fellesskapet.

Øvrige funn i studien viser en markant forskjell på den uro som forekom i de to gruppene og hvordan dette videre påvirket samtalene blant elevene. Uro i gruppe 2 medførte at samtalene handlet i stor grad om nettopp dette, og var ikke særlig fokusert på den konkrete handlingen. Videre måtte læreren avbryte høytlesningen for å stoppe uroen og samtalen dreide seg også om dette, noe som skjedde opptil flere ganger i gruppe 2. Dette kan tyde på at høytlesning fra den interaktive tavlen som medium, påvirker undervisningstempoet som igjen påvirker oppmerksomheten til eleven og gjør at samtalen dreier seg mot andre temaer enn den konkrete handlingen. Dette samsvarer med tidligere forskning slik Lauricella et al (2014), påpeker at PC kan være et forstyrrende element for elevenes oppmerksomhet (Lauricella et al, 2014, s. 18).



Avslutningsvis i denne forbindelse, vil vi trekke frem at samtalen også i større grad dreide seg mot refleksjon, både på oppfordring og på eget initiativ, når mediet bildeboken blir presentert på er i fysisk form. Vi så at elevene var mye bedre til å utfordre hverandres refleksjoner som var med på å løfte samtalen.

### **7.1 Studiens styrker og svakheter**

Det en kan se på som en svakhet ved studien, er at den er veldig begrenset i omfang og vi kan derfor ikke generalisere funnene våre. Klassen som deltok i vårt forskningsprosjekt, er bare én klasse. Et utvalg med flere klasser og andre lærere kunne ha gitt andre funn.

Videre bør det tas hensyn til den konteksten studien er gjennomført i. Elevene satt rundt et gruppebord, og ikke ved hver sin pult som de pleier. I tillegg var det mye ukjent til stede, som kamera, lydopptakere og oss som studenter. Selv om vi forsøkte å gjøre rommet vi brukte så naturlig som mulig, vet vi ikke om elevene følte seg forstyrret, stresset eller under press da både vi og kameraene var til stede. Med en åpen og ikke-deltakende observasjon, forsøkte vi å være så lite synlig som mulig. Vi var likevel til stede i rommene der observasjonene foregikk, noe som også kunne forstyrre elevene og læreren. Selv om læreren på forhånd fortalte at klassen hadde drevet mye med bildebøker tidligere, vet vi ikke noe om hvordan de har jobbet med dette og hvordan dette eventuelt påvirket studien vår.

Vi ser det som en styrke at det var kontaktlæreren som gjennomførte undervisningsopplegget. Denne læreren kjente elevene godt, og det kunne se ut som at elevene raskt slo seg til ro da undervisningsøkten startet og at de åpnet seg for refleksjoner og tanker.

Det vi ser på som en klar styrke i vårt prosjekt, er at vi er to studenter som har observert, intervjuet og gjort oss opp ulike tanker. Det å være to personer under observasjonene gjorde at begge hadde mulighet til å notere ned hendelser og kommentarer som vi fant interessante. Dette gjorde at vi kunne sammenstille dette i ettertid. Under intervjuet med elevene benyttet vi muligheten til å være en som intervjuet elevene og en som noterte ned det som ble sagt. Vi har gjennom hele arbeidet med masteroppgaven hatt muligheten til å drøfte og diskutere med hverandre, noe vi har sett som en klar styrke da vi begge har deltatt på alt av observasjoner og intervjuer.

Det å ta video- og lydopptak er også noe vi ser på som en av studiets største styrker. Vi har da kunnet se og høre på opptakene opptil flere ganger i ettertid for å sikre oss grundige resultater av observasjonene og intervjuene. Ved gjennomføring av dette kunne vi se nøye på ulike reaksjoner og refleksjoner elevene kom med. Dette var viktig for oss under innhenting av data grunnet at vi ønsket å se på elevenes respons, samt samspillet som utformet seg i form av samtaler og refleksjoner rundt bildebokens handling. I tillegg kunne vi høre på kommentarene elevene kom med seg imellom, som ikke kom så godt frem underveis i undervisningsøkten.

## **7.2 Implikasjoner for videre forskning**

I denne studien har vi undersøkt responsen fra elevene under høytlesning av en spesifikk bildebok lest fra ulikt medium. Dette har bidratt til nyansert kunnskap og innsikt i hvordan mediet spiller en rolle for responsen hos elevene under høytlesningen, og hvilke muligheter og utfordringer dette kan føre med seg. I den forbindelse hadde det vært interessant å få mer kunnskap om mediet interaktiv tavle da det finnes mindre forskning på dette feltet enn andre lignende medier, som for eksempel nettbrett eller fysisk bok. Den interaktive tavlen har i større grad blitt en del av det digitale klasserommet, noe som vil si at det vil være nyttig for lærere å inneha kompetanse for å kunne bruke et slikt medium.

Det hadde også vært spennende å få mer kunnskap om hvordan lærere vurderer bruken av ulike medier ved høytlesning av bildebøker. Studien vår kan være med på å skape bevissthet og kunnskap om hvilken type respons elevene kan komme med, herunder fysisk og verbal respons, avhengig av hvilket medium en tar i bruk. Videre kan studien være med på å bidra til at læreren bedre kan tilrettelegge for elevene når et av de konkrete mediene i studien blir valgt.

Bruken av rett medium til rett formål kan bidra til at læreren får bedre lagt til rette for ønsket respons fra elevene i klasserommet. Dersom læreren ønsker å oppfordre til og tilrettelegge for visuell respons fra elevene, viser våre funn i denne studien at bruk av den interaktive tavlen som medium kan bidra til at elevene kommer med respons av særlig visuell karakter under høytlesningen.

Det er ingen selvfølge at lærere innehar tilstrekkelig med kompetanse når det kommer til bruk av interaktiv tavle. Vi ser av vår studie at det er kan være en fordel ved bruk av digitale

hjelpemidler i undervisningen, at en innehar tilstrekkelig med IKT-kompetanse. Ved at læreren i vårt forskningsprosjekt tok i bruk sin IKT-kompetanse i forbindelse med høytlesning fra interaktiv tavle, sammensvarer med det Slay et al (2008) og Wølner og Gjertsen (2015) skriver om at hvis læreren innehar god IKT-kompetanse, kan dette gi god kvalitet og bidra til bedre undervisning (Slay et al., 2008, s. 1321; Wølner & Gjertsen, 2015, s. 205). Vi kan se av våre funn at lærerens IKT-kompetanse i denne studien kan ha bidratt til større engasjement blant elevene i gruppe 2, som fikk lest bildeboken på den interaktive tavlen. Dette ved at læreren innehadde tilstrekkelig med kompetanse med tanke på at hen blant annet zoomet inn på ulike detaljer i de ulike oppslagene under høytlesningen, som igjen kunne se ut til å ha bidratt til et større visuelt engasjement blant elevene.

Sammensatte tekster er et forholdvis nytt begrep i den nye læreplanen. Det ligger ingen direkte føringer for hvordan lærere skal ta i bruk for eksempel bildebøker i sin undervisning. Det at vårt undervisningsopplegg i denne studien kan bli gjennomført av andre lærere, kan bidra til å vekke interessen for å inkludere bildeboken mer inn i undervisningen. Vi ser det derfor nyttig at vår studie belyser ulike medier en lærer kan ta i bruk i forbindelse med sin undervisning for høytlesning av bildebøker. Dette kan igjen bidra til at flere ønsker å forske mer på høytlesning av bildebøker på ulike medier, slik at kompetansen og kunnskapen på dette feltet blir større og bredere.

## 8 Litteraturliste

- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2019). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar* (4. ed.). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bus, A. G., Takas, Z. K., & Kegel, C. A. T. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *ScienceDirect*, 35(3), 79-97.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskermetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- De Vries, S., Vaicaityte, L., & Velders, T. (2007). Visual Literacy and Visual Communication for Global Education: Innovations in teaching E-learning in Art, Design and Communication. *ResearchGate*(1).  
[https://www.researchgate.net/publication/237290250\\_Visual\\_Literacy\\_and\\_Visual\\_Communication\\_for\\_Global\\_Education\\_Innovations\\_in\\_teaching\\_E-learning\\_in\\_Art\\_Design\\_and\\_Communication](https://www.researchgate.net/publication/237290250_Visual_Literacy_and_Visual_Communication_for_Global_Education_Innovations_in_teaching_E-learning_in_Art_Design_and_Communication)
- Elisenberg, M., & Häbler, C. (2021). Med barneleseren inn i en økokritisk lesepraksis. In M. Axelsson & B. B. Opset (Eds.), *Fortellinger om bærekraftig utvikling: perspektiver for norskfaget* (s. 124-143). Universitetsforlaget <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/9788215050089-2021-06>
- Flesvig, H., & Loe, E. (2022). *Herman: historier fra en udiagnostisert oppvekst*. Bonnier Norsk Forlag.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge University Press.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller?* Fagbokforlaget.

- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 364-375. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-05-03>
- Goga, N. (2019). Hvordan kan vi analysere skaprosa for barn og unge? *Sakprosa*, 11(2), 1-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/sakprosa.6531>
- Goga, N., & Bjørlo, B. W. (2020). Bildebokanalyse. In R. Neteland & L. I. Aa (Eds.), *Master i norsk: metodeboka* (s. 62-79). Universitetsforlaget.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderbokforskningen. *Tidsskrift för Litteraturvetenskap*, 3(4), 163-168.
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 136-151. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>
- Hoel, T., Oxborough, G. H. O., & Wagner, Å. K. H. (2011). *Lesefrø: språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Cappelen Damm AS.
- Ivey, G. (2014). The Social Side of Engaged Reading for Young Adolescents. *The reading teacher*, 68(3), 165-171. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/trtr.1268>
- Johannesen, E. H. (2019). Bildebøker og emosjonelle leserreaksjoner. *Edda*, 106(4), 279-293. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/issn.1500-1989-2019-04-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>

- Lauricella, A. R., Barr, R., & Calvert, S. L. (2014). Parent-child interactions during traditional and computer storybook reading for children's comprehension: Implications for electronic storybook design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2(1), 17-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2014.07.001>
- Lundberg, I. (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review*, 14(1), 65-79. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S1062798706000068>
- Mangen, A., & Hoel, T. (2017). Samtalebasert lesing med bok eller nettbrett: Gjør mediet en forskjell? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 339-351(4). <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/issn.1504-2987-2017-04-06>
- Martin, B. L., & Briggs, L. J. (1986). *The affective and Cognitive Domains: Interfration for Instruction and Research*. Educational Technology.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Landguage to Think Together*. Routledge.
- Mjør, I. (2015). Humor og alvor i bildeboka: Sanningsvurderin av ikonotekstar. *Edda*, 102(1), 48-61. <https://doi.org/https://oslomet.zoom.us/j/69897251020?pwd=WjV2aFpENHdET0N3dW1tQzdhOE9nQT09>
- Mohon, E. H. (2008). Smart moves? A case study of one teacher's pedagogical change trougt use of the interactive whiteboard. *Learning, Media and Technology*, 33(4), 301-312. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17439880802497032>
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The reading teacher*, 67(4), 249-254. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/trtr.1229>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks works*. Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax forlag.

- Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis: fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(1), 3-18. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/ISSN1504-2987-2004-01-02>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2017). *Læreren med forskerblikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sipe, R. L. (2002). Talking back and taking over: Young Children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The reading teacher*, 55(5), 476-483.
- Skyggebjerg, A. K. (2019). Billedfagbogen: Velegnet til undervisning og fritidslæsing. In A. Q. Henkel & M. B. Johansen (Eds.), *Billedbøger: en grunnbog* (s. 82-95). Dansk lærerforeningens Forlag.
- Slay, H., Sieborger, I., & Hodgkinson-Williams, C. (2008). Interactive whiteboards: Real beauty or just «lipstick»? , 51(3), 1321-1341. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.12.006>
- Solstad, T. (2018). *Les mer!* (2 ed.). Universitetsforlaget.
- Sommervold, T. (2011). Lærern og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *ResearchGate*(4), 32-41. [https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/301560497\\_Laereren\\_og\\_den\\_litteraere\\_samtalen\\_Om\\_a\\_legge\\_til\\_rette\\_for\\_litteraer\\_og\\_diskursiv\\_tenkning\\_i\\_klasserommet](https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/301560497_Laereren_og_den_litteraere_samtalen_Om_a_legge_til_rette_for_litteraer_og_diskursiv_tenkning_i_klasserommet)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5 ed.). Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Gyldendal Akademisk.
- Wølner, T. A. (2013). *Interaktive tavler i skolen* (2 ed.). Cappelen Damm akademisk.

Wølner, T. A., & Gjertsen, S. (2015). *Interaktive tavler. Endret undervisningspraksis: dialogpedagogikk på ungdomstrinnet og i videregående opplæring*. Fagbokforlaget.



## **Figurliste**

Figur 1: oppslag 3 (fra planlagt lesestopp).....	26
Figur 2: oppslag A (utenom planlagt lesestopp) .....	27
Figur 3: oppslag B (uten utenom planlagt lesestopp).....	30
Figur 4: oppslag 1 (fra planlagt lesestopp).....	31
Figur 5: oppslag 2 (fra planlagt lesestopp).....	32
Figur 6: oppslag 5 (fra planlagt lesestopp).....	33
Figur 7: oppslag 4 (fra planlagt lesestopp).....	34

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Undervisningsopplegg

### Undervisningsopplegg

Bildeboken skrevet av Herman Flesvig og Erlend Loe

«Herman – historier fra en udiagnostisert oppvekst»

#### 1. Undervisningsopplegg

Utstyr til timen:

Ipad med tilgang på Ebok og interaktiv tavle

Bildeboken i papirform

#### 1. Forberedelser

Les gjerne boken på forhånd noen ganger, og prøv å lær teksten så godt som mulig for mest mulig flyt gjennom høytlesningen. I den ene gruppen skal du lese bildeboken fysisk og i den andre gruppen skal du lese bildeboken på interaktiv tavle.

Sett av ca. 60 min til opplegget.

#### 2. Oppstart

Se på forsiden av boken sammen med elevene: Sladd tittelen.

Se sammen med elevene og still spørsmålene: Hva ser dere? Hvem ser dere? Hva tror dere denne boken handler om?

Deretter: Se på tittelen og hele bildet. Hva ser dere på bildet? Hva tror dere boken handler om?

#### 3. Lesing av boken med planlagte lesestopp

Læreren leser boken høyt og stopper opp ved utvalgte steder der det inviteres til helklassesamtale med elevene. Læreren underveis oppfordrer elevene til å studere bildene nøye og komme med ulike tanker og refleksjoner ved bruk av åpne spørsmål.

#### 4. Sideoppslagene som skal brukes for samtale/refleksjon

Oppslag 1 (Oppslag s. 22-23 i bildeboken)

Hva ser dere på bildet?

Hvorfor tror dere Herman ser for seg 70 forskjellige og de andre bare en elefant?

Tror dere det bare er Herman som har det sånn?

Tenker dere det finnes en måte å gjøre noe med det?

Oppslag 2 (Oppslag s. 44-45 i bildeboken)

Hva tror dere skjer i t-skjorten?

Har dere noen gang følt det sånn som Herman beskriver det?

Oppslag 3 (Oppslag s. 68-69 i bildeboken)

Hva tror dere overlevelsesutstyret er?

Hva kan en krisesituasjon være?

Har dere noe av dette på rommene deres?

Hvorfor tror dere Herman sitt ser sånn ut?

Oppslag 4 (Oppslag s. 96-97 i bildeboken)

Hva tror dere Herman mener med å leve i lysets hastighet?

Hva ser dere på bildet?

Oppslag 5 (Oppslag s. 98-99 i bildeboken)

Hva ser dere på bildet?

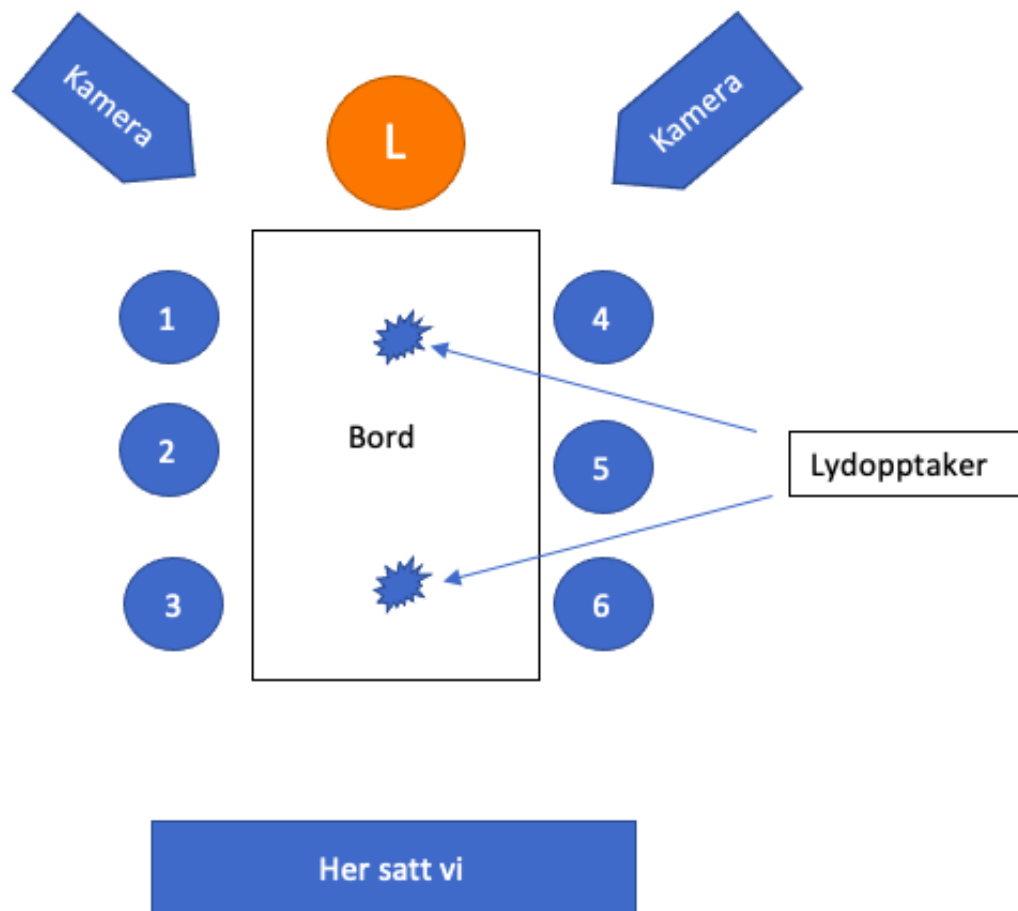
Hva tror dere Herman mener med at han vil være Herman og ingen andre?

Hva tror dere skjer på bildet?

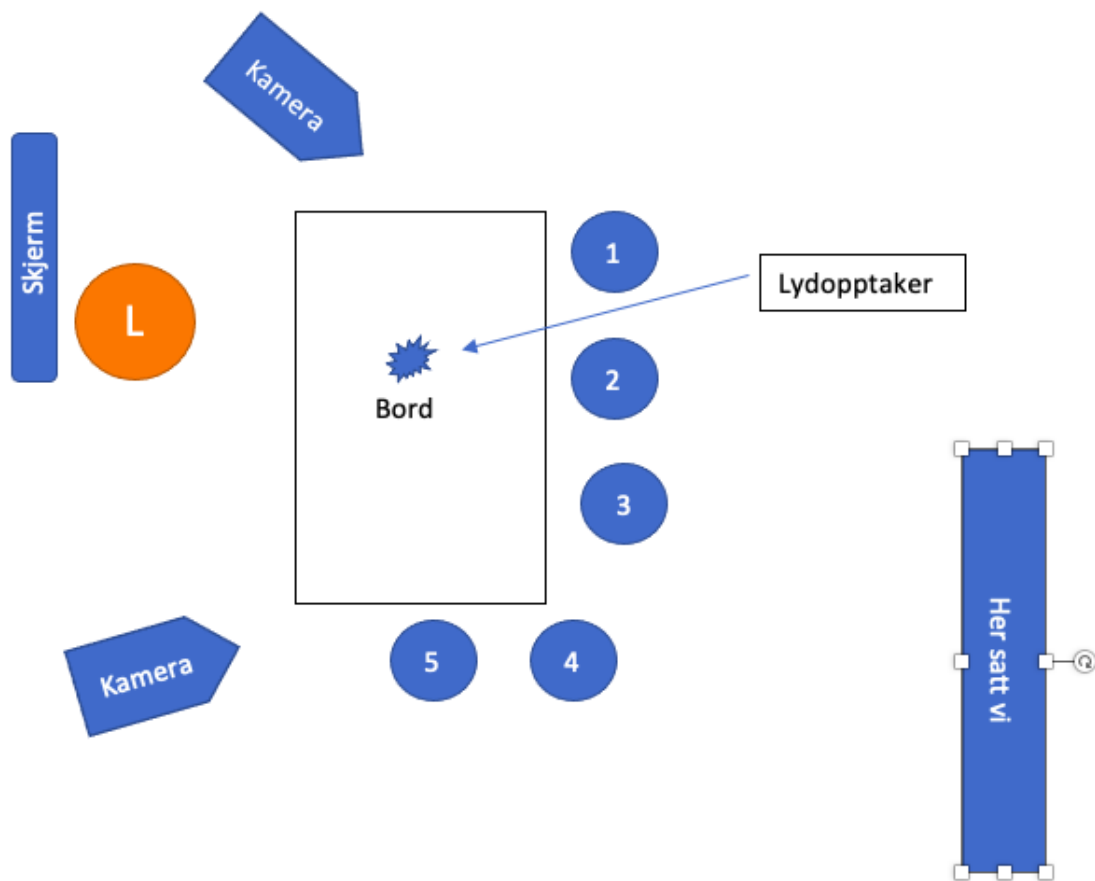
## Vedlegg 2: Intervjuguide

1. Hva tenker du boken til Herman Flesvig handler om?
2. Hva likte du ved boken?
3. Hvordan opplevde du bildene i boken?
4. Hvordan var det å følge med når læreren leste?
5. Var det noe ved boken som du lurte på?
6. Hvilken målgruppe tror du boken passer best til?

### Vedlegg 3: Utforming av klasserom



Dette bildet viser klasserommet for gruppe 1 (undervisning med fysisk bildebok)



Dette bildet viser klasserommet for gruppe 2 (undervisning på interaktiv tavle).

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet** **” Masteroppgave om bildebøker”**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på utbytte av bildebøker i undervisningen som fysisk bok og på interaktiv tavle. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med vårt masterprosjekt er å undersøke om mediet gjør en forskjell når det kommer til høytlesning av bildebøker. Vi skal undersøke en bildebok i begge gruppene.

Foreløpig problemstilling «Hvordan har mediet en påvirkning for innholdsforståelsen av høytlesning av bildeboken?». Videre forskningsspørsmål vi har sett for oss er blant annet disse:

- Hvordan påvirker mediet de kognitivt utvidende samtalene etter høytlesning av bildebøker?
  - På hvilken måte kan bildeboken «Herman» brukes for å øke kunnskap om ADHD for elever på 7.trinn?

Dette er en masteroppgave for grunnskolelærere 1-7. All informasjon anvendes kun til vårt masterprosjekt.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

**OsloMet er ansvarlig for vårt forskningsprosjekt.**

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi har rekruttert informantene våre innenfor vårt eget nettverk. Informantene er elever fra en bestemt klasse. Hele klassen får mulighet til å delta, med valgfri deltagelse. Vi har ingen andre utvalgsriterier. Læreren som kjenner elevene velger ut tilfeldige elever fra klassen som skal delta i undervisningen gruppevis, samt intervju i etterkant av undervisningen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å bli med på vårt forskningsprosjekt vil eleven få mulighet til å delta på forskning innenfor bruk av ulike medier for høytlesning av bildebøker. Videre vil eleven få innsikt i en helt ny bildebok som tar opp et viktig og aktuelt tema.

Vi vil gjennomføre observasjon i klasserommet med video og lydopptak, samt intervju noen utvalgte elever (tilfeldig valgt av lærer). Elevene som velger å delta vil bli delt opp inn i to grupper, der den ene gruppen vil få lest bildeboken i papirform og den andre på interaktiv tavle i klasserommet. Undervisningsøkten vil foregå i 90 min for hver av gruppene. På slutten av undervisningsøkten vil elevene foreta seg et elevarbeid som innebærer en tegneoppgave. Alle tegningene til elevene vil bli anonymisert og kan ikke føres tilbake til enkeltpersoner. I etterkant vil de tilfeldig utvalgte elevene, som vil være 2-3 elever fra hver gruppe, være med på et kort intervju på ca. 30 min sammen med forskerne. Alt av informasjon og data vil bli samlet inn på en kryptert minnepinne som vil slettes rett etter prosjektslutt. Alt av personopplysninger vil være helt anonymt. Underveis i undervisningen vil læreren stille noen spørsmål ved lesestopp. Dette er spørsmål som blant annet handler mye om hva elevene ser og observerer både av bilder og handling i boken. Intervjuet av de tilfeldig utvalgte vil handle blant annet om hva elevene synes om boken, hva de likte med boken, og hva de tror den handlet om og vil formidle. Svarene som kommer fra elevene

-

Hvis ditt barn deltar kan du som foresatt få se både undervisningsopplegget samt intervjuguide om ditt barn skal delta på det, på forhånd ved å ta kontakt med oss. Det er også mulig å trekke seg fra prosjektet når du ønsker.

### **Det er frivillig å delta**

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

Hvis du ikke ønsker å delta i forskningen vil det være lagt opp til et alternativt opplegg sammen med en annen lærer i klassen, og du vil ikke gå glipp av noe ordinær undervisning verken ved å delta på forskningsprosjektet eller det alternative undervisningsopplegget.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**



Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare studentene som forsker som vil ha tilgang til video og lydopptak, samt svar på intervju. Dataen vil bli overført direkte til en kryptert minnepinne som bare studentene har tilgang på som vil bli lagret på et trygt sted. I tillegg vil alt bli anonymisert og kan ikke føres tilbake til enkeltpersoner. Dataene vil bli slettet ved prosjektslutt. Vi vil også anonymisere elevene ved bruk av blant annet «elev 1, elev 2» osv for å sikre oss at ingen kan bli sporet tilbake til enkeltpersoner.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023 da masteroppgaven skal leveres inn. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Dataene vil bli slettet ved prosjektslutt. Vi vil også anonymisere elevene ved bruk av blant annet «elev 1, elev 2» osv for å sikre oss at ingen kan bli sporet tilbake til enkeltpersoner. Du kan også informere om at anonymiserte opplysninger ikke vil slettes, men kunne gjenbrukes til for eksempel forskning. Det ingenting etter prosjektslutt som vil bli lagret videre.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Behandlingsansvarlig institusjon: OsloMet.
- Prosjektansvarlig: Ida Martine Brenden (47645249, [imb@live.no](mailto:imb@live.no))  
Mathilde Fleischer (98684789, [mathilde\\_fleischer@hotmail.com](mailto:mathilde_fleischer@hotmail.com))  
Åse Marie Ommundsen (veileder ved OsloMet)

Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen ([personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ida Martine Brenden og Mathilde Fleischer

Åse Marie Ommundsen (veileder)

---

## Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring for lærer - observasjon av masteroppgaven

#### *Beskrivelse av masteroppgaven*

Vi (Ida Martine Brenden og Mathilde Fleischer) er studenter fra OsloMet som går grunnskolelærerutdanningen 1-7. I den anledning skriver vi nå vår masteroppgave. Under vårt arbeid med dette prosjektet ønsker vi å se nærmere på bildebøker fysisk og på interaktiv tavle i undervisningen. Observasjonen av elever og lærere vil da spille en nøkkelrolle, for at vi skal få svar på vår problemstilling.

#### *Frivillig deltakelse*

All deltagelse vil være frivillig, og du kan trekke deg når som helst. Deltakeren kan også velge å ta tilbake informasjon underveis, slik at dette ikke vil bli brukt i vår masteroppgave. Det vil bli gjort lydopptak og videoopptak under hele observasjonen, i tillegg til at vi vil ta noen notater underveis.

### *Anonymitet*

All informasjon og eventuelle notater til masteroppgaven vår vil bli anonymisert. Dette betyr at det ikke vil være noen andre enn Ida Martine Brenden og Mathilde Fleischer som vil vite hvem som har blitt observert. Dette vil også gjøre at informasjonen ikke vil kunne tilbakeføres direkte til deg.

### *Praktisk informasjon*

Kontaktinformasjon til veileder av prosjektet:

Navn: Åse Marie Ommundsen

Epost: [asemarie.ommundsen@oslomet.no](mailto:asemarie.ommundsen@oslomet.no)

Telefon (kontor): + 47 476 14 726

Dato for prosjektslutter 15.05.2023

### *Samtykke*

Før observasjonen begynner ber vi deg om å samtykke i deltagelsen ved å skrive under på at du har lest og forstått all informasjonen på dette arket og ønsker å delta i vårt prosjekt.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon med video og lydopptak

Jeg har lest og forstått informasjonen ovenfor og gir mitt samtykke til å delta i observasjonen.

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

-----

Sted/Dato

-----

Signatur

**Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for foresatte og elever i forbindelse med observasjon og intervju til masteroppgave**

### *Beskrivelse av masteroppgaven*

Vi (Ida Martine Brenden og Mathilde Fleischer) er studenter fra OsloMet som tar master i norsk didaktikk. I den anledning skriver vi nå vår masteroppgave. Under vårt arbeid med dette masterprosjektet ønsker vi å se på bildebøker fysisk og på interaktiv tavle i undervisningen. Observasjonen av undervisningen vil spille en nøkkelrolle for å få svar på vår problemstilling. Vi har fått tillatelse til å observere undervisningen til ditt barns lærer, og ønsker også samtykke fra deg om at der i orden at vi observerer en undervisnings økt hvor ditt barn vil være til stede. Observasjonene vil dreie seg blant annet om elevene sine reaksjoner, respons, følelser, mimikk og lignende. Observasjonen vil skje en gang mellom uke 3 og uke 5.

All deltakelse er frivillig, og ditt barn kan trekke seg når som helst under prosessen. Det vil bli gjort både lydopptak og filmopptak under hele observasjonen. Informasjonen og notatene som kommer frem i masteroppgaven vil bli anonymisert. Det betyr at ingen andre enn Ida Martine Brenden og Mathilde Fleischer vil vite hvem som har blitt observert, og informasjonen vil derfor ikke kunne tilbakeføres til ditt barn.

### *Praktisk informasjon*

Kontaktinformasjon til veileder av prosjektet:

Navn: Åse Marie Ommundsen

Epost: [asemarie.ommundsen@oslomet.no](mailto:asemarie.ommundsen@oslomet.no)

Telefon (kontor): + 47 476 14 726

### *Samtykke*

Før observasjon ber vi deg om å samtykke i deltagelsen ved å skrive under på at du har lest og at du har forstått informasjonen på dette arket, og ønsker å la barnet ditt delta i undervisningen.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.  
Jeg samtykker til at mitt barn:

- å delta i observasjon med video og lydopptak
- å delta i intervju med lydopptak

Jeg har lest og forstått informasjonen ovenfor og gir mitt samtykke til at mitt barn kan delta i observasjonen. Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Jeg har lest og forstått informasjonen ovenfor og gir mitt samtykke til at mitt barn kan være til stede under observasjonen og/eller intervju.


-----

Sted/Dato

-----

Signatur

## Vedlegg 5: Vurdering av behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 215111	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 11.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**  
Masteroppgave

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

**Prosjektansvarlig**  
Åse Marie Ommundsen

**Student**  
Ida Martine Brenden

**Prosjektperiode**  
16.12.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

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

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

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

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

UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

Utvalg 1 består av barn. Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet til utvalg 2 oppfyller ikke kravene i personvernlovverket. Vi legger til grunn at det benyttes et tilsvarende informasjonsskriv som til utvalg 1. Det er ikke nødvendig å laste opp revidert skriv i meldeskjemaet.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å

oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 6: Medforfattererklæring



### Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGMO5900:

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

#### **Masteroppgavens tittel:**

Eleverespons på høytlesning av bildeboken «Herman – historier fra en udiagnostisert oppvekst»  
Spiller mediet en rolle?

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

Vi har fordelt arbeidet helt likt mellom oss helt fra startfasen med prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven vår, samt gjennomføringen av studien med lyd- og videopptak for å innhente datamateriale vi trengte for oppgaven. Og til slutt skrevet både analyse, resultater, drøfting og avslutning. Dette vil si at vi begge i denne prosessen oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid.

#### **Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:**

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	Ja
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	Ja
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	Ja

#### **Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven**

Oslo	11.05.23	Ada Martine Branden
Oslo	11.05.23	Mathilde Fleischer
.....	.....	.....
(sted)	(dato)	(signatur)