

MASTEROPPGAVE

M1GLU

Mai 2023

«Han er jo snill, men han spiste ei mus» - en kvalitativ studie av
elevers respons på ei utfordrende bildebok i klasserommet

«He is kind, but he ate a mouse» - a qualitative study of pupils'
responses to a challenging picturebook in the classroom

Vitenskapelig masteroppgave

30 stp. oppgave



Maiken Hoem Kleivli

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt hvilken respons elever viser i arbeidet med bildeboka *Gorm er en snill orm* av Camilla Kuhn (2013). Oppgavens problemstilling er som følger: *Hva slags respons viser elever under shared picturebook reading av den utfordrende bildeboka Gorm er en snill orm?* For å finne svar på denne problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ casestudie i en andreklasser, der læreren gjennomførte et undervisningsopplegg med den nevnte bildeboka. For å belyse problemstillingen har jeg stilt to forskningsspørsmål:

1. *Hvilke former for litterær forståelse og ekspressivt engasjement viser elevene i løpet av undervisningsøkten?*
2. *Hvordan kan Gorm er en snill orm brukes til å utvikle elevenes litterære kompetanse?*

Det teoretiske grunnlaget gjør rede for bildebokteori, resepsjonsteori og teori på bruken av bildebøker i klasserommet ved bruk av *shared picturebook reading* som metode. Jeg har analysert bildeboka *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013). Denne analysen viser at bildeboka inneholder flere tomme plasser, noe som åpner opp for aktiv deltakelse og tolkningsmuligheter (Iser, 1996). Lawrence Sipe (2000, 2002, 2008) sine typologier for litterær forståelse og ekspressivt engasjement i arbeid med bildebøker er sentrale i arbeidet med å analysere funnene fra casestudien.

I undervisningsopplegget ble elevenes utforskning av bildeboka vektlagt. Metoden som ble brukt var *shared picturebook reading*, som inneholder en stimulering av førforståelse, felles høytlesing, utforskning av enkeltoppslag i grupper, felles litterær samtale og et elevarbeid i form av tegning og skriving (Ommundsen, 2022b). Undervisningsopplegget ble gjennomført i tre grupper på omtrent 12 elever i hver gruppe. Datamaterialet som ble samlet inn var observasjonsnotater og lydopptak fra undervisningen, elevarbeid og lydopptak av intervju med noen elever.

Studiens funn viser at elevene viste ulike former for litterær forståelse og ekspressivt engasjement i løpet av undervisningsøkten. Alle elevene var deltakende i en eller annen grad, og de viste nysgjerrighet, ulike tolkninger og evne til refleksjon og diskusjon. Funnene tyder på at høytlesing av bildebøker i klasserommet er en god undervisningsressurs som skaper et inkluderende miljø tilpasset alle elevene.

Nøkkelord: shared picturebook reading, litterære samtaler, elevrespons, bildebøker, høytlesing, litterær forståelse, ekspressivt engasjement

Abstract

In this study, I have researched which responses students show when working on the picturebook *Gorm er en snill orm* by Camilla Kuhn (2013), (*Gorm is a kind snake*). The research question is as follows: *What kind of responses do students show during shared picturebook reading of the challenging picturebook Gorm er en snill orm?* In order to find answers to this question, I have carried out a qualitative Case Study in a secondary class, where the main teacher carried out a lesson plan with the mentioned picturebook. To shed light on the issue, I have asked two research questions:

1. *What forms of literary understanding and expressive engagement do the pupils show during the teaching session?*
2. *How can Gorm er en snill orm be used to develop pupils' literary competence?*

The theoretical basis explains picturebook theory, reception theory and theory on the use of picturebooks in the classroom using *shared picturebook reading* as a method. I have analyzed the picturebook *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013). This analysis shows that the picturebook contains several empty spaces, which opens opportunities for active participation and interpretation (Iser, 1996). Lawrence Sipe's (2000, 2002, 2008) typologies for literary understanding and expressive engagement in work with picturebooks are central to the work of analyzing the findings from the case study.

In the lesson plan, the students' exploration of the picturebook was emphasized. The method used was *shared picturebook reading*, which contains a stimulation of pre-understanding, reading aloud, exploration of single spreads in groups, literary conversation and student work in the form of drawing and writing (Ommundsen, 2022b). The teaching plan was carried out in three groups of approximately 12 students in each group. The data collected were observation notes and audio recordings from the teaching, student work and audio recordings of interviews with some students.

The study's findings show that the pupils showed different forms of literary understanding and expressive engagement during the teaching session. All the students participated to one degree or another, and they showed curiosity, different interpretations, and the ability to reflect and discuss. The findings suggest that reading picturebooks aloud in the classroom is a good teaching resource that creates an inclusive environment suitable for all students.

Keywords: shared picturebook reading, literary conversations, student response, picturebooks, reading aloud, literary understanding, expressive engagement

Forord

Dette bildebokprosjektet markerer slutten på lærerutdannelsen min. Arbeidet med denne studien har vært krevende, spennende, lærerikt og interessant. Jeg sitter igjen med verdifull kunnskap som jeg vil ta med meg inn i læreryrket. Flere har hjulpet meg på veien, og disse vil jeg gjerne rette oppmerksomheten mot.

Først vil jeg takke veilederen min, Mette Moe, for gode samtaler og råd underveis i prosessen. Takk for gode tilbakemeldinger, innspill, faglig støtte og positivitet. En stor takk går også til familie og venner for tålmodighet og oppmuntring i løpet av studietiden og arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg vil også takke klassen som deltok i dette prosjektet, for deres glede, engasjement og innsats. Dere gjorde dette prosjektet veldig spennende. Sist, men ikke minst, vil jeg takke læreren som lot meg komme inn i klasserommet sitt. Takk for at du gjennomførte prosjektet jeg hadde planlagt, og lot meg få tid i en ellers veldig travel lærerhverdag. Uten alle dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

Maiken H. Kleivli

Kristiansund, våren 2023

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	INTRODUKSJON TIL TEMA	1
1.2	PROBLEMSTILLING	2
1.3	TIDLIGERE FORSKNING	2
1.4	OPPGAVEN OPPBYGNING	4
2	TEORI	6
2.1	BILDEBOKTEORI	6
2.1.1	<i>Utfordrende bildebøker</i>	7
2.1.2	<i>Ikonotekst</i>	7
2.1.3	<i>Paratekst</i>	8
2.1.3.1	Omslag og tittel	9
2.1.3.2	Innsideperm og tittelside	9
2.1.4	<i>Bildeboktypologi</i>	10
2.2	RESEPSJONSTEORI	11
2.2.1	<i>Tekstens tomme plasser</i>	12
2.2.2	<i>Litterær kompetanse</i>	12
2.3	I KLASSEROMMET	13
2.3.1	<i>Shared picturebook reading</i>	13
2.3.2	<i>Høytlesing</i>	13
2.3.3	<i>Litterære samtaler</i>	15
2.3.4	<i>Elevers respons</i>	15
3	BILDEBOKANALYSE	18
3.1	PARATEKST	18
3.2	IKONOTEKST	19
4	METODE	25
4.1	CASESTUDIE	25
4.2	UTVALG	26
4.3	GJENNOMFØRING	26
4.3.1	<i>Observasjon</i>	27
4.3.1.1	Observatørroller	28
4.3.2	<i>Intervju</i>	28
4.3.3	<i>Elevarbeid</i>	30
4.4	DATAUTVALG OG BEARBEIDING	30
4.4.1	<i>Observasjonsnotater</i>	30
4.4.2	<i>Transkribering</i>	31
4.4.2.1	Transkribering av observasjon	31

4.4.2.2	Transkribering av intervju.....	31
4.4.3	<i>Utvelgelse av datamateriale</i>	31
4.5	FORSKNINGSETIKK	33
4.5.1	<i>Reliabilitet og validitet</i>	33
4.5.2	<i>Generalisering</i>	34
4.5.3	<i>Etiske refleksjoner</i>	34
5	PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN	35
5.1	ANALYTISK RESPONS	35
5.1.1	<i>Underkategorier for litterær forståelse</i>	35
5.1.1.1	Boka som et kulturprodukt.....	36
5.1.1.2	Fokus på språket.....	37
5.1.1.3	Analytisk tilnærming til illustrasjoner	40
5.1.1.4	Konstruere tolkninger av narrativ mening	42
5.1.1.4.1	Hypoteser om hvor det var blitt av musa.....	42
5.1.1.4.2	Kritisk til illustrasjonene.....	44
5.1.1.5	Forholdet mellom fiksjon og virkelighet	45
5.2	INTERTEKSTUELL RESPONS.....	45
5.3	PERSONLIG RESPONS	45
5.4	TRANSPARENT RESPONS	47
5.4.1	<i>Snakke tilbake til og sette seg selv inn i fortellingen</i>	47
5.5	PERFORMATIV RESPONS	48
5.5.1	<i>Dramatisering</i>	48
5.5.1.1	Lars sin gruppe.....	48
6	DRØFTING	51
6.1	BILDEBOKA SOM LÆRINGSRESSURS	51
6.1.1	<i>Bildeboka i studien</i>	51
6.1.1.1	Bildebøker i klasserommet.....	51
6.1.1.2	Litterære samtaler	52
6.1.2	<i>Visuell tekstkompetanse</i>	52
6.1.3	<i>Ikonotekst</i>	53
6.1.4	<i>Litterær forståelse</i>	54
6.2	FIRE ELEVERS RESPONSER	55
6.2.1	<i>Anna og Tilde</i>	55
6.2.1.1	Analytisk respons	56
6.2.1.2	Utfordringer	56
6.2.1.3	Ubevisst musespiser	57
6.2.2	<i>Eline</i>	58
6.2.2.1	Fokus på språket og illustrasjonene	58
6.2.2.2	Ekspressivt engasjement	58
6.2.3	<i>Lars</i>	59
6.2.3.1	Dramatisering som performativ respons	59

6.2.3.2	Muntlig aktivitet.....	59
6.2.3.3	Egne eller andres tolkninger	60
6.2.4	<i>Oppsummering</i>	60
7	KONKLUSJON	62
7.1	HVA SLAGS RESPONS VISER ELEVER UNDER SHARED PICTUREBOOK READING AV DEN UTFORDRENDE BILDEBOKA GORM ER EN SNILL ORM?	62
7.2	HVILKE FORMER FOR LITTERÆR FORSTÅELSE OG EKSPRESSIVT ENGASJEMENT VISER ELEVENE I LØPET AV UNDERVISNINGSØKTEN?.....	63
7.3	HVORDAN KAN GORM ER EN SNILL ORM BRUKES TIL Å UTVIKLE ELEVENES LITTERÆRE KOMPETANSE? 63	
7.4	AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	64
8	LITTERATURLISTE	66
9	VEDLEGG	69
9.1	VEDLEGG 1 – SIKT SIN VURDERING AV PROSJEKTET	69
9.2	VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE	71
9.3	VEDLEGG 3 – INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRER	74
9.4	VEDLEGG 4 – UNDERVISNINGSOPPLEGG	77
9.5	VEDLEGG 5 – OBSERVASJONSSKJEMA.....	78
9.6	VEDLEGG 6 – INTERVJUGUIDE.....	79

1 Innledning

1.1 Introduksjon til tema

Bakgrunnen for denne studien er å få mer kunnskap om elevers forståelse og utforsking av bildebøker i klasserommet. Jeg har valgt å benytte *shared picturebook reading* som undervisningsmetode. Åse Marie Ommundsen (2022b) beskriver metoden som en måte å gjennomføre høytlesing i skolen på. Det starter med en felles utforsking av bildebokas paratekster, videre følger en høytlesing uten lesestopp, før man har en litterær samtale om boka og utforsker denne på ulike måter.

Bildebokprosjektet til denne studien benyttet den utfordrende bildeboka *Gorm er en snill orm* som er skrevet og illustrert av Camilla Kuhn (2013). Utfordrende bildebøker inviterer til nysgjerrighet og utforsking, og Ommundsen oppfordrer til bruk av utfordrende bildebøker i klasserommet for å fange opp og involvere elever i litterære opplevelser. Hun mener at bildebøker er en uutnyttet ressurs i klasserommet (Ommundsen, 2022b, s. 99). Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan elever responderte på *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013), og hvilken type litterær forståelse de viste i arbeidet med bildeboka. Gjennom høytlesing og utforsking av denne bildeboka var hypotesen min at elevene ville engasjere seg i teksten og utforske de tomme plassene, da bildebøker inviterer til aktiv lesing (Rosenblatt, 1995). Jeg valgte denne bildeboka da jeg mener den er av god kvalitet, både litterært og estetisk. I tillegg tenkte jeg at den passet bra for elever på andretrinn, da det var dette trinnet jeg skulle gjennomføre undervisningsøkten på.

Norskfaget er det største faget i den norske grunnskolen, og står dermed for store deler av elevenes opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 16). I læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20) står det at «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Et av kjerneelementene i LK20 er *Tekst i kontekst*, og her står det at «[e]lvene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer». Bildebøker kombinerer verbaltekst og bilde, i tillegg til at de ofte blir lest høyt slik at også lyd blir en modalitet elevene må forholde seg til. Jeg mener med dette at bildebøker er en utmerket måte

å involvere og engasjere elever i tekstopplevelser og til å utvikle deres litterære kompetanse og forståelse.

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i denne bakgrunnen ble problemstillingen til denne oppgaven:

Hva slags respons viser elever under shared picturebook reading av den utfordrende bildeboka Gorm er en snill orm?

Jeg har også valgt å stille to forskningsspørsmål for å komme nærmere de ulike delene av problemstillingen. Disse forskningsspørsmålene er:

1. *Hvilke former for litterær forståelse og ekspressivt engasjement viser elevene i løpet av undervisningsøkten?*
2. *Hvordan kan Gorm er en snill orm brukes til å utvikle elevenes litterære kompetanse?*

For å svare på disse forskningsspørsmålene vil jeg ta utgangspunkt i funnene som blir presentert i kapittel fem, bildebokanalysen i kapittel tre og teorien i kapittel to.

1.3 Tidligere forskning

Forskning på bildebøker er et voksende felt. Studien min er en kvalitativ, norskdidaktisk undersøkelse som dreier seg om bildebøker i klasserommet. Prosjektet tar for seg andreklassingers respons på ei utfordrende bildebok. Det finnes noen studier på litterære samtaler, lesekompetanse i begynneropplæringa og bildebøker i klasserommet, men feltet er langt ifra mettet. Mange forskere etterspør mer forskning på dette feltet. Studien min er et forsøk på å skape mer bevissthet rundt yngre elevers forståelse og tolkninger av bildebøker, noe jeg synes er et veldig spennende og for lite utforsket forskningsområde. Den tidligere forskningen jeg presenterer i dette kapitlet har jeg brukt som utgangspunkt for planleggingen av bildebokprosjektet til denne studien og som inspirasjon til relevante vinklinger.

Christine Braid og Brian Finch sin artikkel ««Ah, I know why...»: children developing understandings through engaging with a picture book» (2015) tar for seg 9- og 10-åringers respons på høytlesingen av ei bildebok. Elevene i deres studie var delt inn i små grupper, og forskerne undersøkte elevenes forståelse og dybdetenkning i arbeidet med bildeboka. For å se på dette har forskerne tatt utgangspunkt i Lawrence Sipe sin modell for litterær forståelse, og i tillegg adaptert denne til å passe mer til deres prosjekt. Braid og Finch trekker fram at

lærerens rolle når det kommer til elevenes utforsking av bildebøker og til å se sammenhenger og skape forbindelser er viktig, og at det kan føre til gunstige diskusjoner. Artikkelen peker også på behovet for at deres adapterte rammeverk brukes i andre studier for å se på om det kan generaliseres. Selv om jeg i denne studien ikke har benyttet meg av Braid og Finch sitt adapterte rammeverk, har jeg brukt det originale rammeverket som deres forskning også har tatt utgangspunkt i, nemlig Sipe sine typologier (Sipe, 2000, 2002, 2008).

Antologien *Exploring Challenging Picturebooks in Education : International Perspectives on Language and Literature Learning* (2022) redigert av Åse Marie Ommundsen, Gunnar Haaland og Bettina Kümmerlig-Meierbauer er et viktig bidrag til bildebokforskning. Boka ser på hvilken innvirkning bildebøker har på læringsprosesser og utviklingen av multimodal literacy-kompetanse. Ommundsens kapittel i denne antologien, «Cognitively challenging picturebooks and the pleasures of reading: Explorative learning from picturebooks in the classroom» (2022b), undersøker den samme bildeboka som jeg bruker i denne studien; *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013). Prosjektet til Ommundsen ser på hvordan man kan bruke denne utfordrende bildeboka til å utvikle elevers leseglede, lesemotivasjon og mestringstro i en tredjeklasse. Ommundsen har også skrevet om denne bildeboka i kapittelet: «Bildeboka» (2022a) i boka *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (2022) av Ruth Seierstad Stokke og Elise Seip Tønnessen. Der går hun mer i dybden av boka gjennom å analysere den.

Anne Håland og Trude Hoel har gjennom artikkelen «Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse» (2016) studert hvordan førsteklassinger posisjonerer seg som litterære lesere. Datamaterialet som artikkelen deres utforsker er klassesamtaler rundt bildebøker, og resultatene viser at førsteklassinger er i stand til å utforske tekster og lese på en fagspesifikk måte. Resultatene fra denne artikkelen viser at man ikke skal unngå utforsking av tekster basert på elevenes alder, og at selv de yngste elevene i skolen har mye å bidra med i den litterære diskursen.

I artikkelen «Bildeboken *Fy katte!* – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn» (2020) ser Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær på hvordan førsteklassinger kan utvikle emosjonell literacy gjennom høytlesing og utforsking av ei bildebok. Funnene deres viser at lærerens rolle er avgjørende for å hjelpe elevene inn i den litterære samtalen som en sosial praksis, og at bildebøker som utforskningsarena for sosiale og grunnleggende følelser kan være et godt utgangspunkt.

1.4 Oppgavens oppbygning

Jeg har valgt å dele oppgaven inn i syv hovedkapitler: innledning, teori, bildebokanalyse, metode, presentasjon og analyse av funn, drøfting og konklusjon.

Kapittel én er *innledningen*. Her tar jeg for meg hvorfor temaet for denne oppgaven er viktig, problemstillingen og forskningsspørsmålene presenteres og tidligere forskning på området legges fram.

I det andre kapittelet, *teori*, presenterer jeg det teoretiske bakteppet for denne oppgaven. Først gjør jeg rede for teori om bildebøker, med bildebokteori, utfordrende bildebøker, ikonotekst og paratekst. Dette er relevant for analysen og drøftinga, og legger grunnlaget for bildebokanalysen. Deretter gjør jeg rede for resepsjonsteori og tekstens tomme plasser. Kapittelet avsluttes med underoverskriften «i klasserommet». Her gjør jeg rede for *shared picturebook reading*, høytlesing, litterære samtaler og elevens respons ved bruk av Lawrence Sipe sine typologier.

I det tredje kapittelet, *bildebokanalyse*, analyserer jeg bildeboka brukt i dette prosjektet: *Gorm er en snill orm* av Camilla Kuhn (2013). I arbeidet med analysen har jeg tatt utgangspunkt i delene som er relevante med tanke på datainnsamlingen fra klasserommet og forskningsspørsmålet: *Hvordan kan Gorm er en snill orm brukes til å utvikle elevenes litterære kompetanse?* Jeg ser derfor på bildebokas handling, paratekstene og samspillet mellom verbaltekst og bilde, i tillegg til at jeg presenterer noen oppslag fra boka som er brukt i undervisningsopplegget.

I det fjerde kapittelet, *metode*, presenterer jeg prosjektdesignet, utvalget til prosjektet og gjennomføringen av undervisningsopplegget. Videre beskriver jeg datainnsamlingen, før jeg avslutningsvis går gjennom forskningsetiske valg og refleksjoner med tanke på reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etiske refleksjoner.

I det femte kapittelet, *presentasjon og analyse av funn*, presenterer jeg funnene fra prosjektet. Kapittelet er inndelt etter Sipe sine fem kategorier for respons, og det er disse kategoriene jeg analyserer funnene ut fra.

I det sjette kapitlet, *drøfting*, diskuterer jeg funnene jeg presenterte i kapittel fem. Jeg drøfter funnene i lys av problemstillingen, forskningsspørsmålene og teorigrunnlaget som er presentert i kapittel to.

I kapittel sju, *konklusjon*, oppsummerer jeg oppgaven, svarer på problemstillingen og forskningsspørsmålene og kommer med en avsluttende kommentar som gjelder denne studien og forskning på bildebøker.

2 Teori

I denne delen presenterer jeg det teoretiske bakteppet for denne studien og de teoretiske perspektivene som er relevante for å svare på problemstillingen. Først gjør jeg rede for bildebokteori. Dette er med på å danne grunnlaget for undervisningopplegget og utformingen av bildebokprosjektet. Videre gjør jeg rede for resepsjonsteori og teori med tanke på undervisning med bruk av bildebøker. Til slutt presenterer jeg Sipe sine teorier om litterær forståelse, respons og ekspressivt engasjement. Ifølge Sipe sin studie er litterær forståelse gradvis voksende kunnskap om måten tekster fungerer på, som elever skaffer seg gjennom erfaring med mange tekster og ved å skape koblinger mellom disse. I forhold til bildebøker inkluderer litterær forståelse også kunnskap om hvordan bilder, ord og paratekster er med på å skape mening (Sipe, 2000, s. 259-260).

2.1 Bildebokteori

Kristin Hallberg (1982, s. 164) definerer ei bildebok som ei bok med minst ett bilde på hvert oppslag. Mange bildebokforskere har tatt utgangspunkt i denne definisjonen av bildebøker i årenes løp. Åse Marie Ommundsen skrev i sin doktoravhandling at «hvis en bok skal kunne defineres som bildebok, må både tekst og bilde være betydningsbærende, og sammen fremstille et narrativt forløp» (Ommundsen, 2010). Hun har dermed utvidet definisjonen for å fange opp enda mer av det vide feltet som bildebøker er. Bildebøker er sammensatte tekster som består av ulike modaliteter. Disse modalitetene vil i samhandling med hverandre skape og uttrykke innholdet (Ommundsen, 2022a, s. 155).

Maria Nikolajeva beskriver bildeboka som en unik kunstform med to kommunikasjonsnivå, det verbale og det visuelle (Nikolajeva, 2000, s. 11). Det er stor enighet blant forskere at bildebøker er en multimodal tekstform som kommuniserer og uttrykker seg gjennom de to modalitetene; tekst og bilde. Tone Birkeland, Ingeborg Mjør og Anne-Stefi Teigland er enige i dette, men trekker fram en modalitet til. For små barn som ikke leser selv vil stemmen til den som leser for de også være en modalitet. Høytleseren kan, slik også forfatter og illustratør kan, være med på å påvirke barnet sin opplevelse og forståelse av innholdet. Den som leser kan bruke pauser, tempo, dramatisering og ulike stemmer til å påvirke måten barnet oppfatter det som kommuniseres på (Birkeland et al., 2018, s. 98). I bildebokteori handler begrepet *affordans* om de mulighetene og begrensningene de ulike modalitetene har. Bildene forteller en ting, for eksempel hvordan en karakter ser ut, mens tekst kan fortelle hva karakteren heter.

De ulike modalitetene har forskjellig kommunikativt potensial (Birkeland et al., 2018, s. 114; Bjørlo & Goga, 2020, s. 66; Ommundsen, 2022a, s. 155). De ulike modalitetene formidler mening på forskjellige måter. Bildene kan vise det samme som det som står i verbalteksten, eller de kan vise det motsatte. Dette spenningsforholdet mellom verbaltekst og bilde vil jeg gå nærmere inn på litt senere i teorikapittelet.

Å lese bildebøker er krevende, da man må tolke både visuelle og tekstuelle spor samtidig. Ommundsen mener at det kreves visuell tekstkompetanse hos leseren for å lese bildebøker, og at øvelse gjør mester-prinsippet også gjelder her. Evnen til å tolke spor og å oppdage de visuelle detaljene er noe man øver opp gjennom å lese bildebøker (Ommundsen, 2022a, s. 162). Ifølge Birkeland og Mjør er bildebøker mange barns første møte med litteratur, og det er gjennom bildebøker de lærer seg hvordan tekst og bilder henger sammen. De tilegner seg kunnskap om tekst, skrive- og bildekunst, mediekulturen og tekst og dramaturgi (Birkeland & Mjør, 2012, s. 69). Det finnes mange ulike typer bildebøker, og jeg vil nå gå inn på en type bildebok, nemlig utfordrende bildebøker.

2.1.1 Utfordrende bildebøker

Ommundsen definerer *utfordrende bildebøker* slik: «Challenging picturebooks are open, multimodal texts and cognitively stimulating fields of meaning that invite the reader to think, explore, and interpret the word–image interplay» (Ommundsen, 2022b, s. 99). Ei utfordrende bildebok inviterer leseren til å bruke fantasien, vise nysgjerrighet, utforske og tolke forholdene mellom ord og bilde. For barn er det viktig at tekstene de leser engasjerer dem, og Ommundsen oppfordrer til bruk av utfordrende bildebøker for å nå elevene i klasserommet (Ommundsen, 2022b, s. 99). Videre i denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i Ommundsens definisjon av utfordrende bildebøker. I analysen av casestudien vil dette være relevant i forhold til hvordan elevene blir utfordret kognitivt, og hvordan de utforsker ei utfordrende bildebok med tanke på tolkninger og fantasi. Et element som er relevant med tanke på utforsking av bildebøker er ikonoteksten.

2.1.2 Ikonotekst

I 1982 presenterte Hallberg begrepet ikonotekst. Ikonotekst er samspillet mellom to semiotiske system; verbalteksten og bildet. Hallberg kaller ikonoteksten for bildebokas «egentlige tekst», og trekker fram at samspillet mellom tekst og bilde er med på å gjøre

bildeboka unik i den litterære verdenen (Hallberg, 1982, s. 165). Selv om ikonotekst-begrepet betyr samspill mellom verbaltekst og bilde, mener Hallberg at bildebokas ikonotekst inneholder mer enn bare den enkle summen av disse to (Ommundsen, 2022a, s. 156). Nikolajeva velger å benytte seg av Hallbergs ikonotekst-begrep samtidig som hun understreker at det ikke er fullstendig eller uten mangler. Nikolajeva poengterer at de store variasjonene som finnes i spillet mellom tekst og bilde ikke faller innenfor Hallbergs definisjon (Nikolajeva, 2000, s. 15). Det er ikke bare ikonoteksten som er åpen for utforskning. Det samme gjelder også parateksten.

2.1.3 Paratekst

I Gerard Genette sin bok *Paratexts : Thresholds of Interpretation* forklares paratekster slik:

Paratexts are those liminal devices and conventions, both within and outside the book, that form part of the complex mediation between book, author, publisher, and reader: titles, forewords, epigraphs, and publishers' jacket copy are part of a book's private and public history. (Genette, 1997, s. i)

Paratekst er alt som omkranser boka, og er med på å presentere og utvide den egentlige teksten (Genette, 1997, s. 1-2). Viktigheten av bildebøkers paratekster forklares slik: «The contribution of paratexts to the picturebook is clearly highly significant, especially since they frequently carry a substantial percentage of the book's verbal and visual information» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 256). Genette (1997) deler paratekst inn i to deler; *peritekst*, det vi finner innenfor bokas rammer, og *epitekst*, det som er utenfor bokas rammer. Maria Nikolajeva og Carole Scott (2006, s. 241-254) trekker fram følgende peritekster i bildebøker: format, tittel, framside, innsidepermer, tittelside og bakside. Epitekster er det som ligger utenfor boka, for eksempel pressemeldinger, intervju, anmeldelser eller anbefaling (Genette, 1997, s. 3). Forskjellige forskere legger ulik vekt på paratekstenes betydning, men de fleste er enige om at paratekster er viktige elementer når det kommer til bildebøker.

Nikolajeva og Scott (2006) poengterer paratekstens viktige rolle i bildebøker, og peker på at parateksten kan være en integrert del av bokas narrativ. Det kan finnes viktig informasjon i bildebokas paratekst (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241). Ifølge Mjør (2010, s. 12) er bildebokas paratekster ofte en del av tekstbindinga, og designelementene kan være nært

knyttet til tematikken i boka. I det følgende vil jeg presentere noen underkategorier til paratekster, som er med på å omkranses boka.

2.1.3.1 Omslag og tittel

I boka *Bilderboken : På väg mot en teori* (1992) har Ulla Rhedin valgt å kalle bildebokas for- og bakside for bokas omslag. Ifølge Rhedin er bildebokas omslag også en del man bør se på i arbeid med analysen. Det kan gi leseren informasjon om hva boka handler om, det kan vise bokas stil, være med på å skape nysgjerrighet og interesse for innholdet og hinte til bokas motiv (Rhedin, 1992, s. 147). Bildebøkers tittel er, ifølge Nikolajeva og Scott (2006) en viktig del av teksten. De påpeker, med bakgrunn i empiriske studier, at unge lesere ofte aksepterer eller velger bort bøker på grunn av tittelen. Tradisjonelt sett er det vanlig at barnebøker har hovedpersonens navn som tittel (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 242-243). Tittelen på omslaget kan bruke ulike størrelser, fonter eller plasseringer som en måte å formidle noe om boka. Bildet på omslaget kan være et bilde man finner igjen inne i boka. Det kan også fortelle leseren noe om historien boka forteller, eller annen tilleggsinformasjon som kan være med å påvirke leserens forståelse eller forventninger til innholdet (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 245). Andre underkategorier til paratekster er også viktige med tanke på å vekke forforståelsen og forventningene leseren får til bildeboka.

2.1.3.2 Innsideperm og tittelside

Ifølge Mjør er den dekorative funksjonen innsidepermene har viktig, i tillegg til at den kan støtte leserens tolkninger eller forståelse av teksten samt skape forventninger. Hun påpeker også at det er vanlig med identiske innsidepermer foran og bak i boka, noe som skaper en sirkelkomposisjon (Mjør, 2010, s. 8-9). Nikolajeva og Scott er enig i at denne sirkelkomposisjonen er vanlig, men poengterer også at ulike innsidepermer kan vise til utviklingen eller endringen som har skjedd gjennom boka. Innsidepermene kan inneholde betydningsfull informasjon, og ikke bare være et dekorativt element i bildeboka. De kommenterer også at flere bildebokskapere har begynt å se verdien av innsidepermene, og at flere dermed har et mer bevisst forhold til hva disse består av. Det er ikke lengre like vanlig at innsidepermene kun er helt hvite eller nøytrale i farge. Nå brukes de gjerne som enda et paratekstuelement i boka (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 247-249). Tittelsiden inneholder som oftest et bilde av hovedkarakteren, som kan fungere som en slags introduksjon, tittelen på boka og navnet på forfatteren, illustratøren og forlaget (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 250).

Tittelsidens bilder kan også være et utfyllende eller kontrapunktisk element til bildebokas narrativ (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241). Det finnes mange ulike måter man kan kategorisere bildebøker på, og ei bildebok kan bestå av flere kategorier.

2.1.4 Bildeboktypologi

I *How Picturebooks Work* beskriver Nikolajeva og Scott (2006, s. 6-27) en mangel på et godt internasjonalt, metaspråklig system for å kategorisere bildebøker. De presenterer flere forsøk på bildeboktypologier. Et av disse er Rhedins tre bildebokkategorier; den episke, illustrerte teksten, den ekspanderende teksten og den genuine bildeboka (Rhedin, 1992, s. 77-80). Nikolajeva og Scott mener at Rhedins typologi er et godt utgangspunkt, men at den, som mange andre, har store mangler. Det trengs flere, og mer utdypende kategorier.

I *Bilderbokens pusselbitar* (2000) ser Nikolajeva på forholdet mellom ord og bilder, og presenterer sitt eget forslag til bildebokkategorisering. Nikolajeva introduserer to ytterpunkter, ordløse bildebøker og tekst uten bilder. Dette er utgangspunktet hun har for sine kategorier, og hun forsøker deretter å kategorisere bildebøkene mellom disse ytterpunktene. Ifølge Nikolajeva kan bildebøker være symmetriske, utfyllende/kompletterende, utvidende, kontrapunktiske og sylleptiske. Hun påpeker i tillegg at de fleste bildebøker består av mer enn en av disse kategoriene, og at det kan variere fra oppslag til oppslag hvilken kategori de faller innenfor (Nikolajeva, 2000, s. 22). Man må stille seg spørsmålet om hvilken kategori som er mest dominerende i bildeboka man analyserer (Ommundsen, 2022a, s. 157). Nikolajevas inndeling blir videreført i *How Picturebooks Work* av Nikolajeva og Scott (2006). Deres inndeling er som følger:

- Symmetrisk bildebok: ord og bilde forteller den samme historien.
- Kompletterende bildebok: ord og bilder fyller hverandres åpninger.
- Uvidende bildebok: bilde og ord utvider og er gjensidig avhengig av hverandre. De forsterker hverandre.
- Kontrapunktisk bildebok: ord og bilde er gjensidig avhengige av hverandre. De er i dialog og stiller spørsmål til hverandre.

- Sylleptisk bildebok: to eller flere narrativer er uavhengige av hverandre. De forteller hver sin historie som ikke hører til den andre. (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12)

Det er denne typologien jeg tar utgangspunkt i når jeg senere skal analysere bildeboka brukt i dette prosjektet. De ulike kategoriene vil ha ulike tolkningsmuligheter og variasjoner av åpninger og tomme plasser.

Ifølge Nikolajeva og Scott vil symmetriske og kompletterende bildebøker, når ordene og bildene fyller hverandres åpninger, eller har de samme åpningene, føre til en grad av passivitet hos leseren, da det ikke er noe igjen til leserens fantasi. Hvis ord og bilde tilbyr ulik informasjon eller motsier hverandre, som ved utvidende eller kontrapunktiske bildebøker, skapes det muligheter for ulike tolkninger og forståelser av de samme bøkene (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 17). Det finnes mange variasjoner av kontrapunktiske elementer i bildebøker, som skaper rom for leserens tolkninger og fantasi. Noen av disse eksemplene er kontrapunktisk i stil, adressat, sjanger, modalitet og perspektiv. Barn og voksne kan forstå og fylle åpningene i samme bildebok på ulike måter. Bildene kan være ironiske, mens ordene ikke er det. Perspektivene kan også være kontrapunktiske, i form av hvilket perspektiv leseren ser oppslaget ut ifra, og hvilken av karakterene som snakker eller har det verbale perspektivet (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 24-25). Det finnes mange ulike måter å forstå tekster på, og ulike lesere vil kunne forstå samme tekst på forskjellig måte.

2.2 Resepsjonsteori

Innenfor resepsjonsteorien er Wolfgang Iser og Louise Rosenblatt sentrale navn. Rosenblatt poengterer at mening først oppstår i møte mellom tekst og leser (Rosenblatt, 1995). For å forklare forholdet mellom tekst og leser bruker Rosenblatt begrepet transaksjon. «Both reader and text are essential to the transactional process of making meaning» (Rosenblatt, 1995, s. 27). Leseren har med seg en del forventninger og erfaringer til teksten man skal lese. Iser mener at leseren alltid vil foreta utvelgelser. «Leseren velger ut det som er viktig for ham eller henne, og velger bort det som ansees for å være mindre viktig» (Maagerø, 1999, s. 29). Et av elementene som har betydning for leserens resepsjon og forståelse av en tekst er leserens tolkning av tekstens tomrom.

2.2.1 Tekstens tomme plasser

Både Iser og Rosenblatt er opptatt av samspillet mellom teksten og leseren. De mener begge at en tekst ikke eksisterer uten leseren, fordi den krever tolkning og lesing. Iser skriver i artikkelen «*Tekstens appellstruktur*» at: «En litterær teksts betydninger skabes overhovedet først gjennom læseprocessen; de er produktet af et samspill mellem tekst og læser og ikke en i teksten skjult størrelse, som det alene er forbeholdt fortolkningen at opspore» (Iser, 1996, s. 104). Ifølge Iser har alle tekster tomme plasser, fordi en tekst ikke kan si alt. Bildebøker har mange tomme plasser eller åpninger, og samspillet mellom tekstens tomrom og illustrasjonenes tomrom skaper tolkningsmuligheter for leseren (Iser, 1996, s. 109-112). Samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner, ikonoteksten, inviterer leseren til å tolke, utforske, fylle ut tomrommene og engasjere seg i teksten (Ommundsen, 2022a, s. 153; 2022b, s. 99). Tekster uten tomrom kan føre til passive lesere (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 17), mens tekster med tomrom kan føre til en mer aktiv leser som forsøker å fylle de tomrommene som finnes i teksten (Rosenblatt, 1995). Utfordrende bildebøker får «leseren til å bruke sin egen fantasi, nysgjerrighet, erfaringer og følelser for å engasjere seg i teksten og fylle ut tomrommene (jf. Eco 1989)» (Ommundsen, 2022b). Alt dette vil være med på å utvikle leserens litterære kompetanse.

2.2.2 Litterær kompetanse

Litterær kompetanse er et utfordrende begrep å definere, da det ikke finnes et allment syn på hva det å ha litterær kompetanse innebærer. Jonathan Culler er en forsker som har vært med på å danne et grunnlag, og han beskriver litterær kompetanse som et sett med konvensjoner for lesing av litterære tekster. Han er opptatt av at litterær kompetanse ikke er noe man lærer seg selv, men noe som må skje i et fellesskap gjennom samhandling med andre. Litterær kompetanse refererer til en persons implisitte, internaliserte kunnskap om litteraturens regler. (Culler, 2023, s. 130-152).

Ifølge Elise Seip Tønnessen utvikler elever «sin litterære kompetanse ved å lese, erfare og reflektere over litterære tekster» (Tønnessen, 2013, s. 181). Hun understreker at man utvikler litterær kompetanse gjennom erfaring med tekst, og at evnen til å undre seg og være nysgjerrig er viktig. Ifølge Tønnessen blir man aldri ferdig utlært innen litterær kompetanse, det er noe man utvikler hele tiden. Hun deler det inn i tre utfordringer. Den første er å forstå selve teksten og hva nettopp denne teksten krever av leseren når det kommer til

lesekompetanse og forståelse av ulike sjangere. Den andre utfordringer handler om den litterære opplevelsen man får ved å lese en tekst. Hvis man klarer å leve seg inn i tekstens univers og samtidig kunne reflektere over den, har man kommet et godt stykke. Den siste utfordringen handler om hvordan man oppfatter seg selv og hvilke holdninger man har til litteratur og lesing. Hvis man opplever gode leseerfaringer, vil man kunne øke sin litterære utholdenhet. Det kan bli lettere å komme i gang med neste tekst hvis man opplever lesingen som givende og interessant. En slik leseridentitet kommer både fra egne leseerfaringer og fra lesekulturen man er en del av. En lesekultur der man deler erfaringer og leseopplevelser med andre, og kommuniserer om litteratur kan være med på å styrke leseridentiteten og lesegledden (Tønnessen, 2007, s. 188-189). Det finnes mange måter man kan skape en slik lesekultur, blant annet høytlesing, *shared picturebook reading* og samtaler om teksten.

2.3 I klasserommet

2.3.1 Shared picturebook reading

Shared picturebook reading er en metode for høytlesing av bildebøker, der elevene lytter til boka samtidig som de leser bildene (Ommundsen, 2022b; Reese, 2015). Elaine Reese forklarer det i en vid forstand som en delt leseopplevelse mellom barn og voksne, mens Ommundsen konkretiserer det mer til en klasseromssituasjon. I følge Ommundsen starter metoden med at læreren stimulerer elevenes førforståelse, og samtaler om paratekstene i bildeboka, før høytlesingen starter. Boka blir lest uten lesestopp, slik at den litterære opplevelsen av bildeboka ikke blir forstyrret. Etter høytlesingen deles elevene inn i små grupper som utforsker hvert sitt enkeltoppslag fra bildeboka, før de deltar i en felles litterær samtale. Til slutt får elevene jobbe videre med bildeboka gjennom tegning, dramatisering eller lek (Ommundsen, 2022b). Ifølge Reese (2015) kreves det spesifikke typer av interaksjon for at *shared picturebook reading* skal virke positivt inn på elevenes tidlige leseferdigheter. Hun diskuterer verdien bildebøker kan ha når det kommer til barns ordforråd, narrative ferdigheter, fonologiske bevissthet og leseferdigheter (Reese, 2015). Et av de viktigste elementene når det kommer til *shared picturebook reading* er høytlesingssekvensen.

2.3.2 Høytlesing

Ifølge Anne Håland og Gro Ulland (2014) er høytlesing en måte man kan gi alle elevene lik tilgang til teksten på, og felles referanserammer. Høytlesing er en sosial begivenhet som kan være med på å skape litterære bånd og fellesskap mellom deltakerne. Formidlingen som

foregår i klasserommet, kan gi elevene en unik mulighet til å møte tematikk og problemstillinger de ikke ville møtt på utenfor den litterære sfæren. Litteratur kan bidra til å se inn i andres livsverden, og skape en forståelse for andre mennesker (Håland & Ulland, 2014, s. 256). Dette gjelder ikke bare høytlesing, men også andre former for litterære erfaringer og opplevelser. Det finnes mange ulike tilnærminger til høytlesing, og mange ulike måter å arbeide med det i klasserommet.

Mary Roche har i mange tiår drevet med interaktiv høytlesing. Hun forklarer det slik; *interaktiv høytlesing* er når «en lærer bruker lesingen av en bildebok til å engasjere barn til autentisk dialog med henne, og med hverandre, om boka» (Roche, 2014, s. 49, min oversettelse). Roche forklarer en autentisk dialog som en dialog der det er ekte engasjement og oppmerksomhet mellom deltakerne, der de lytter til og responderer til det de andre sier. Det er en anstrengende dialogform, som krever mye av læreren. Atmosfæren må være riktig, tiden må være planlagt og det må være gjort gode forberedelser. Det må være et trygt, støttende og rettfærdig miljø, med demokratisk struktur og oppmerksom lytting til andre. Roche kobler den dialogiske interaktive høytlesingen til Lev Vygotskys tilnærming til læring. Denne formen for høytlesing fører til at læreren, teksten eller noen av elevene kan fungere som støttende stiler for hverandre (Roche, 2014, s. 49). Gjennom å høre andres tanker om en tekst man har lest, kan man oppdage nye ting, få en dypere eller ny forståelse for det man har lest eller få bekreftet at andre også tenker det samme som en selv. I tillegg er høytlesing en måte å inkludere alle elevene i klasserommet i lesesituasjonen, fordi det ikke krever at elevene er i stand til å lese teksten selv

Flere forskere har pekt på avstanden mellom det barn kan lese på egen hånd og forstå, og det de kan forstå gjennom høytlesing (Beck & McKeown, 2001, s. 10; Håland & Ulland, 2014, s. 256). Ifølge Isabel L. Beck og Margaret G. McKeown er barn i stand til å forstå utfordrende tekster og innhold, selv om deres leseferdigheter ikke nødvendigvis tillater dem å lese teksten selv. «[B]ecause young children's aural comprehension ability outstrips their word recognition competence, challenging content can be presented to young children from book selections that are read aloud» (Beck & McKeown, 2001, s. 10). Roche kommenterer hvordan elever som har blitt stemplet som «svake» av standardiserte tester kan skinne i dialogisk interaktiv høytlesing (Roche, 2014, s. 53). *Shared picturebook reading* er en inkluderende form for lesing, der alle kan være med uansett lesenivå. Det er også flere andre grunner til at man bør lese høyt for elevene i klasserommet.

Roche påpeker at man ikke må glemme en veldig viktig del av høytlesing av bildebøker, nemlig gleden. Hun mener at det å bli lest høyt for, få tid til å studere bildene og å snakke om fortellingen og skape mening ved den er veldig hyggelige aktiviteter (Roche, 2014, s. 25). En annen viktig del av det å engasjere seg i litteratur som Roche presenterer er Gordon Wells tanker om opplevelser og erfaringer. Han mener at litteratur «enables us to go beyond our individual lived experience» (sitert i Roche, 2014, s. 50). Å snakke om teksten man leser er en av delene som hører til *shared picturebook reading*, og en litterær samtale kan dermed være med på å skape leseglede.

2.3.3 Litterære samtaler

Ifølge Laila Aase (2005) er litterære samtaler en klassesamtale der man uttrykker og presenterer leseerfaringer. Formålet med slike samtaler er å undersøke litterære tekster i fellesskap, og dele og utvikle erfaringer. Åsmund Hennig (2012) bruker Peterson og Eeds (1990) sin definisjon av litterære samtaler: «Litterære samtaler innebærer at en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst» (Hennig, 2012, s. 27). Hennig kommenterer at litterære samtaler er ganske likt det man kaller for lesesirkler, men at de litterære samtalene i tillegg har et didaktisk mål om at elevene skal lære noe av samtalen.

Ifølge Beate Børresen gir litterære samtaler elevene trening i «å forholde seg til andre menneskers synspunkter og perspektiver» (Børresen, 2019, s. 36), gjennom å se en sak fra ulike sider, og også gjennom de fiktive personenes ståsted. Børresen presenterer noen grep som kan gjøre de litterære samtaler mer dialogisk og lærende, blant annet at man må gi konkrete oppgaver, starte med tenkepauser før man deler i gruppe, hjelpe elevene med å koble egne tanker og svar sammen med det andre har svart og sortere spørsmål inn i kategorier (Børresen, 2019, s. 36). Under litterære samtaler viser elever mange former for respons.

2.3.4 Elevers respons

I boka *Storytime: Young Children's Literacy Understanding in the Classroom* presenterer Sipe fem kategorier for litterær forståelse i sammenheng med høytlesing hos barn. Kategoriene kommer fra Sipe (2000) sin studie på første- og andreklassingers litterære forståelse når det kom til muntlig respons på høytlesing av bildebøker. Disse fem respons-

kategoriene er; analytisk, intertekstuell, personlig, transparent og performativ (Sipe, 2000, s. 268; 2008, s. 182). Sipe (2008, s. 85-86) forklarer kategoriene slik:

- Analytisk respons er den største kategorien, der de fleste elevsvarene havner. «This category includes all responses that seem to be dealing with the text as an opportunity to construct narrative meaning» (Sipe, 2008, s. 85).
- Intertekstuell respons handler om elevenes evne til å koble teksten som leses til andre tekster de har lest tidligere eller andre kulturelle uttrykk.
- Den tredje kategorien av elevrespons er den personlige. Her handler det om at elevene kobler teksten til sine egne liv. De bruker erfaringer fra sitt eget liv til å forstå teksten, eller de bruker teksten til å forstå noe i sitt liv.
- Transparent respons er når elevene har gått inn i tekstens narrative verden, og kan vise seg ved at elevene snakker tilbake til tekstens verden og karakterer.
- Den siste kategorien er performativ respons. Her manipulerer elevene teksten til sine formål og til sin hensikt. De bruker teksten kreativt og fantasifullt.

Disse fem kategoriene av elevrespons er hva Sipe mener utgjør barn sin litterære forståelse gjennom høytlesing av bildebøker og samtalene som finner sted rundt dette (Sipe, 2008, s. 85-86).

Den første kategorien, analytisk respons, «included all responses that seemed to be dealing with the text as an object for analysis and interpretation» (Sipe, 2000, s. 264). Dette er, ifølge Sipe, den største kategorien, og har blitt delt inn i fem underkategorier. Disse underkategoriene er: boka som et kulturprodukt produsert av forfattere, illustratører og forlag, fokus på språket i teksten, å ha en analytisk tilnærming til illustrasjoner, konstruere tolkninger av narrativ mening og diskusjon av forholdet mellom fiksjon og virkelighet (Sipe, 2000, s. 264-265). I tillegg til litterær forståelse kan elevene også vise ekspressivt engasjement.

I artikkelen «Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds» presenterer Sipe en typologi for elevers ekspressive engasjement, inndelt i fem kategorier. Samtaleendingene han deler inn etter er: dramatisering, snakke tilbake, kritikk/kontroll, innsette og overtakelse (Sipe, 2002, s. 477-478).

- Dramatisering er en spontan respons, verbal eller nonverbal, der elevene deltar gjennom imitasjon eller fysisk tolkning.

- Snakke tilbake til fortellingen eller karakterene er den andre kategorien. Her viser elevene engasjement i fortellingen, og skillet mellom fortellingens verden og elevenes verden blir mindre skarpt.
- Kritik eller kontroll handler om at elevene foreslår alternative handlinger i fortellingen. Det er en måte å personliggjøre fortellingen for elevene på, og de blir en form for delforfattere.
- Å innsette er å sette seg selv eller en medelev inn i fortellingen, og er på lik linje med å snakke tilbake en måte å fjerne litt av det skillet som er mellom fortellingens og elevenes verden.
- Overtakelse er å ta over og manipulere teksten. Her er alt lov, og elevene legger vekk forsøket på å tolke og forstå teksten. De bruker den heller som et springbrett til å uttrykke seg selv og sin kreativitet (Sipe, 2002, s. 477-478).

Sipes kategorier for litterær forståelse og ekspressivt engasjement vil brukes til å analysere funnene fra casestudien. Jeg vil komme tilbake til hvordan jeg benytter meg av disse kategoriene i metodekapittelet.

3 Bildebokanalyse

Den utfordrende bildeboka *Gorm er en snill orm* (2013) er både skrevet og illustrert av Camilla Kuhn. Boka handler om hoggormen Gorm. Han jobber på apoteket, liker å være snill og spiser bare boksemat, hvis vi skal tro verbalteksten iallfall. Boksemat er dyrt, og Gorm kan derfor ofte gå en hel uke uten mat. Foreldrene hans klager på at han spiser dyr boksemat når det finnes helt gratis mus rundt omkring. Når han er på jobb på apoteket kommer det ofte feite, fine mus inn som trenger hjelp. Av og til blir Gorm fryktelig sulten. Da kniper han øynene igjen en liten stund, så blir alt bedre. Rundt han forsvinner musene på underlig vis, uten å ta med seg eiendelene sine. Tegnestilen i *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013) er naiv, og kan med det likne på det barn selv tegner. De senere årene har det blitt mer vanlig med bildebøker tegnet med naivistisk stil, og det kan være en måte å trekke barneperspektivet inn i, og anerkjenne det i, kunsten (Goga, 2011).

Ifølge Ommundsen (2022a, s. 151) sin definisjon er *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013) ei bildebok. Den består av 16 oppslag, og er en humoristisk bildebok med kontrapunktiske og utvidende elementer. I denne delen skal jeg analysere bildeboka. Analysen min tar utgangspunkt i Ommundsen (2022a, 2022b) sine tidligere analyser av paratekstene i denne boka, med et ekstra blikk på de delene som er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene til denne oppgaven.

3.1 Paratekst

I tittelen er ordene «GORM» og «ORM» skrevet med store, tykke bokstaver. Det er også de eneste ordene som er fargelagt, og bokstavene er fem ganger større enn de andre bokstavene i tittelen. Det kan være med på å sende et signal til leseren om hva denne boka handler om, nemlig ormen Gorm. I tillegg til dette så rimer disse ordene, noe barn gjerne er veldig opptatt av. De andre ordene i tittelen «er en snill» er skrevet med en skoletypisk stavskrift, og har fått veldig mye mindre plass enn de andre ordene.

Bildet på framsiden av omslaget er av en hoggorm som tar plaster på ei mus, og det vil være lett å tenke at boka handler om disse to karakterene. Hoggormen, som man sannsynligvis vil anta er Gorm, er en antropomorfisert, lysegrønn orm med sikksakk-mønster på ryggen og rutete skjorte med krage. Ansiktsuttrykket er uskyldig, men hoggtennene kan tolkes som skumle og farlige. Musa, som er mye mindre, er ikke antropomorfisert i samme grad som

Gorm. Den kan derfor oppfattes som personlighetsløs. Påstanden om at Gorm er snill blir underbygget av at han hjelper musa på med plaster.

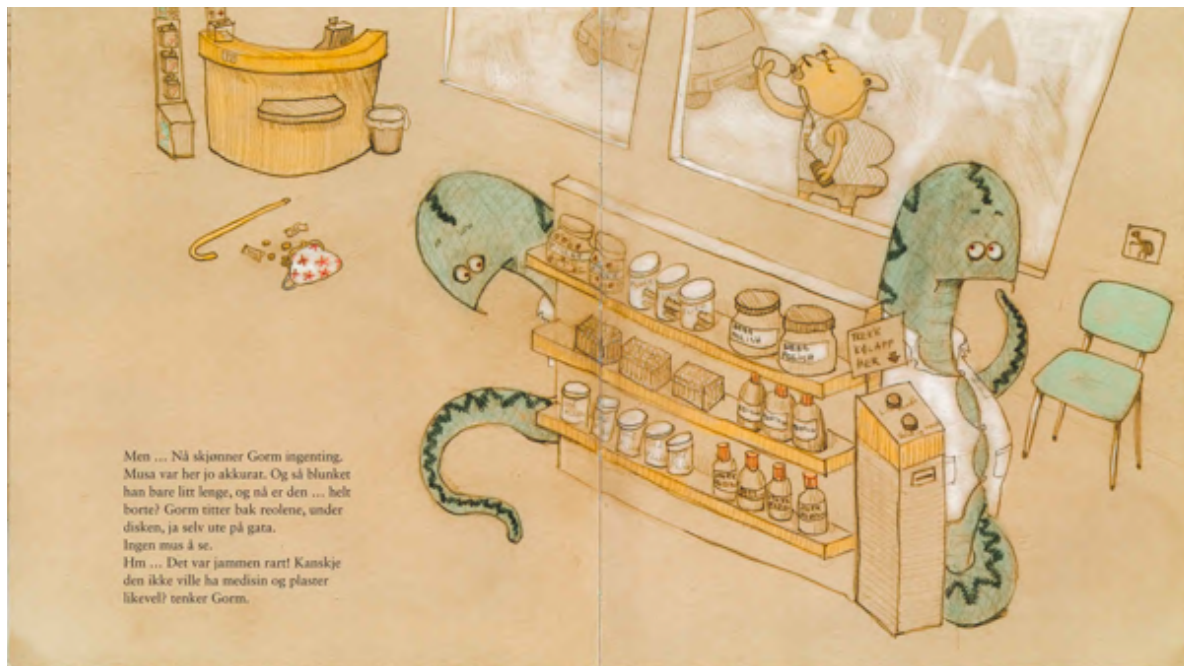
Baksiden består av en tekst som bygger videre på at Gorm er snill. «Gorm er nemlig snill. Forferdelig snill. Og snille huggormer driver ikke med dreping av mus og den slags» (Kuhn, 2013). I tillegg får vi et hint om hva boka kan handle om i bildet, nemlig boksemat. På boksen er det bilde av en orm, og teksten sier: «NAM NAM. Boksemat for snille ormer» (Kuhn, 2013). Helt nederst på boksen står det med veldig små bokstaver: «NÅ med smak av ekte mus» (Kuhn, 2013). Den observante leser kan derfor få med seg at selv de snille ormene liker smaken av mus. Omslaget antyder at det er en konflikt mellom Gorm, musa, og Gorms ønske om å være snill.

3.2 Ikonotekst

Gorm er en snill orm (Kuhn, 2013) består av både kontrapunktiske og utvidende oppslag. Samspillet mellom verbalteksten og bildene i boka fører med seg mange tomme plasser som leseren selv må fylle og tolke. Ifølge Iser har bildebøker mange tomme plasser eller åpninger. For at ikonoteksten skal gi mening må leseren fylle disse tomme plassene (Iser, 1974).



Bilde 1: Oppslag 6 (Kuhn, 2013)



Bilde 2: Oppslag 7 (Kuhn, 2013)

Oppslag 6 og 7 er eksempler på kontrapunktiske oppslag, der leseren må fylle de tomme plassene. Oppslagene viser at Gorm er på jobb på apoteket, og han er fryktelig sulten. Han har faktisk ikke spist på flere dager, og håper dermed inderlig på at det ikke skal komme inn ei mus som trenger hjelpen hans. Musa kommer selvfølgelig inn, og hun er fin og feit. Mens musa forklarer hvor det gjør vondt kniper Gorm igjen øynene og forsøker så godt han kan å overbevise seg selv om at han liker deilig boksemat best. Plutselig er musa borte. Gorm leter litt inne på apoteket. «Hm ... Det var jammen rart! Kanskje den ikke ville ha medisin og plaster likevel? tenker Gorm» (Kuhn, 2013). Verbalteksten forklarer bare at musa er borte, mens bildet viser mye mer. De står dermed i et kontrapunktisk forhold til hverandre. Bildet viser at stokken og pengepungen til musa ligger strødd på gulvet, i tillegg til at apotekfrakken til Gorm har blitt så trang at den nesten sprekker. Det er flere liknende oppslag, der Gorm bare kniper øynene igjen litt lenger og musene forsvinner.



Bilde 3: Oppslag 8 (Kuhn, 2013)

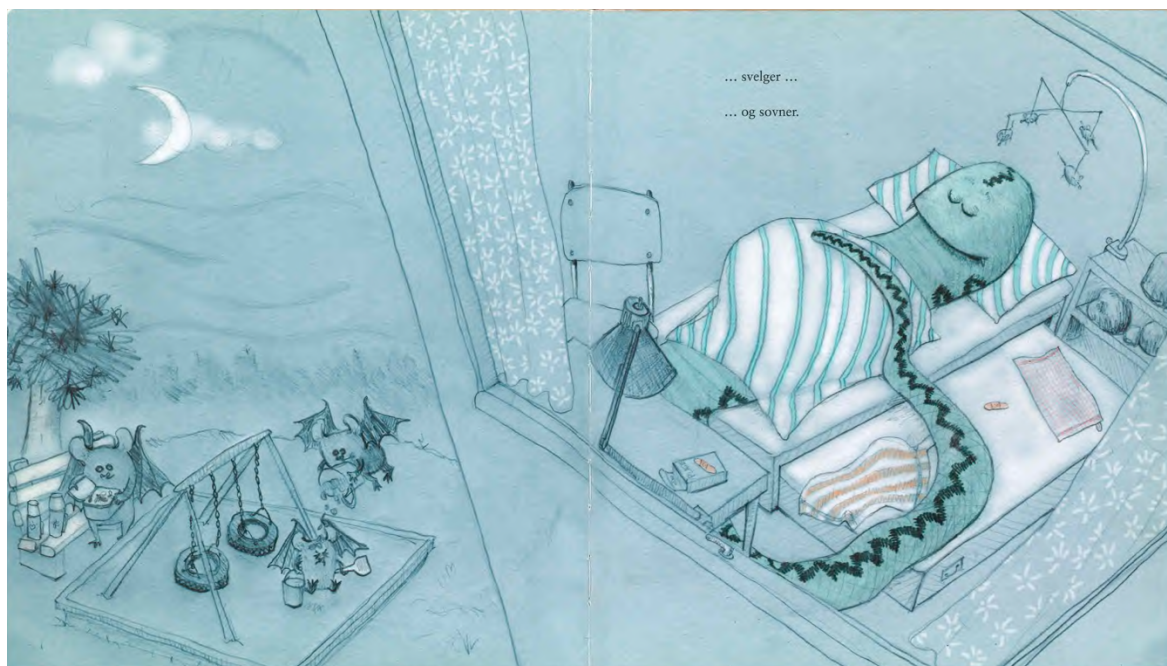
Et annet eksempel på kontrapunktiske oppslag er oppslag 8, der Gorm går på kino.

Verbalteksten forteller at Gorm vurderer hvor han skal sette seg for å se best. «Hvor skal han sitte, tro? Ikke bak elgen i hvert fall, da ser han jo ingenting! Bak musene blir det bra. De er små. Da ser han!» (Kuhn, 2013). I tillegg insisterer verbalteksten og Gorm på at det er en så skummel film at han må lukke øynene, og at musene sikkert synes det er alt for skummelt så de drar. Bildet viser en helt annen side av saken, og den observante leser som studerer og leser bildet godt vil se flere ting. Blant annet at elgen ikke har satt seg ned enda, og at musene sitter på nest bakerste rad. Gorm vil dermed sette seg helt bakerst, og vil da sannsynligvis havne bak elgen på en eller annen måte uansett. Bildet viser også hvilken film som skal vises på kinoen, nemlig *The Sound of Music* (Wise, 1965). Filmen er kjent som en positiv og sjarmerende film med mye sang, musikk og latter, noe som dermed ikke stemmer overens med at Gorm sier den er skummel. Dette kan være med på å vise en helt annen side av Gorm enn det som verbalteksten sier. Hans egentlige hensikter og intensjoner kommer fram for leseren som ser verbalteksten i sammenheng med bildene.



Bilde 4: Oppslag 10 (Kuhn, 2013)

Oppslag 10 der Gorm er på biblioteket er et annet oppslag som kan sies å være med på å avsløre Gorms intensjoner. Han velger bevisst å sette seg ved siden av musa, og forsvarer det i verbalteksten med at de andre dyrene bråker. Verbalteksten er med på å understreke hvor snill Gorm er, ved at han ikke klager og at han leverer musa sin sekk til bibliotekaren når han ser at musa er borte. Bildet viser at Gorm sitter i avdelingen for kokebøker, og boka han holder i er ei sudoku-bok opp ned. Det kan være et hint til leseren om at hans egentlige intensjoner ikke er å lese bok i en stille krok, men å være så nær musa som mulig uten å virke mistenkelig.



Bilde 5: Oppslag 16 (Kuhn, 2013)

Det siste oppslaget viser Gorm som ligger i senga si (oppslag 16). Magen hans har vokst siden forrige oppslag, og musa som lå i senga ved siden av han har forsvunnet. Utenfor ser vi at månen har kommet frem, og tre flaggermus som leker seg på lekeplassen. Alt dette, i tillegg til den grå-blå fargen på hele oppslaget er med på å understreke at det nå er blitt natt. På det forrige oppslaget så vi at Gorm tok plaster på magen til musa, og at de la seg i senga ved siden av hverandre. Det understrekes at Gorm nå er «varm og glad inne i seg selv igjen», og at «Det er fint å være snill, tenker Gorm. Så lukker han øynene ...» (Kuhn, 2013). På det siste oppslaget fortsetter verbalteksten med: «... svelger og sovner» (Kuhn, 2013). Disse ordene kan det være lett å bite seg merke i, da det er veldig få ord på dette oppslaget sammenlignet med alle de andre. Mengdeforskjellen kan også være med på å understreke viktigheten av disse ordene. Samspillet mellom verbalteksten og illustrasjonen åpner for tolkning av hvor det er blitt av musa. Den observante leser kan også legge merke til at uroa som henger over hodet til Gorm er laget av små mus. Det kan være et hint til Gorms intensjoner, og hva det siste han ser hver kveld før han lukker øynene og sovner er. I tillegg ser vi at plasteret som var på magen til musa ligger igjen i senga ved siden av Gorm, og han stryker seg over magen med enden av halen sin, noe som kan tolkes som at han er god og mett.

Hverken verbalteksten eller bildene viser at musene blir spist, og det blir dermed opp til leseren å fylle disse tomme plassene med sine tolkninger, kunnskap og egne erfaringer.

Hovedpoenget med lesingen av denne boka vil være å være en aktiv leser, innta en slags detektiv-rolle og avsløre Gorm. Jeg mener at denne boka går under Ommundsen (2022b, s. 99) sin definisjon av utfordrende bildebøker, på bakgrunn av at den inviterer leseren til å utforske, tenke selv og tolke forholdet mellom ordene og bildene.

4 Metode

Formålet med bildebokprosjektet var å undersøke problemstillingen: *Hva slags respons viser elever under Shared picturebook reading av den utfordrende bildeboka Gorm er en snill orm?*

Bildebokprosjektet er en kvalitativ undersøkelse, og i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valgene, metodene og de ulike hensynene jeg har tatt i arbeidet med prosjektet. Først vil jeg presentere forskningsdesignet til dette prosjektet, som er en casestudie med observasjon og intervju. Så vil jeg beskrive utvalget og gjennomføringen av prosjektet. Videre vil jeg presentere valgene jeg har tatt for bearbeiding av dataene jeg har samlet inn. Avslutningsvis vil jeg diskutere prosjektets gyldighet og troverdighet. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i forskningsetikk, reliabilitet og validitet.

4.1 Casestudie

For å undersøke oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling har jeg valgt å gjennomføre en casestudie. Den tar utgangspunkt i en skole- og klasseromskontekst, og ble gjennomført i tre grupper med 2. klassinger. Ifølge Robert Stake (2005, s. 445) finnes det tre ulike typer casestudier, og bildebokprosjektet til denne oppgaven går under kategorien: det egentlige casestudiet, som er utviklet for å forstå et bestemt case (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Casestudier er en metode som gir forskeren nærhet til reelle situasjoner. Bent Flyvbjerg (2004, s. 121) forklarer at casestudier er en effektiv måte for forskere å skaffe seg et detaljert og nyansert syn på virkeligheten, og for å utvikle egne ferdigheter gjennom konkret erfaring. Casestudien tillater meg å gå i dybden på utfordrende bildebøkers muligheter i klasserommet, og hva elevene legger merke til, undersøker og fokuserer på under *shared picturebook reading*.

Casestudien tar utgangspunkt i et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Gorm er en snill orm* av Camilla Kuhn (2013). Undervisningen ble gjennomført av kontaktlæreren, og jeg observerte og tok lydopptak. I tillegg til observasjon av undervisningssituasjonen ble også fem elever intervjuet og elevarbeid i form av tegninger ble samlet inn. Ifølge Robert K. Yin er en av styrkene til casestudien at man har muligheten til å samle inn mange ulike former for data. Dette kalles for triangulering (Yin, 2018, s. 126). De ulike formene for data jeg samlet inn ga meg mulighet til å få innsikt i elevenes meninger, opplevelser og fokusområder underveis i prosjektet. Randi Solheim (2020, s. 119) trekker casestudier fram som en metode

som lar forskeren komme tett på enkeltelever eller små grupper, og de prosessene som utspiller seg i klasserommet.

4.2 Utvalg

Det finnes hovedsakelig to hovedtyper av utvalg, sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg (Frønes & Pettersen, 2021, s. 187). Problemstillingen min gjør at elever på barneskolen blir den aktuelle gruppen å studere, altså populasjonen. Jeg ønsket å observere elever på småtrinnet, og valgte derfor et bildebokprosjekt med boka *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013). Mitt utvalg til denne studien er et ikke-sannsynlighetsutvalg, fordi alle menneskene i populasjonen ikke har like stor sannsynlighet for å bli valgt ut til å delta i studien.

Randi Neteland (2020) beskriver en utvalgsmetode som kalles for *strategisk utvalg*. Dette er metoden jeg har benyttet meg av for å finne informanter til studien min. Et *strategisk utvalg* beskrives som å velge ut informanter på bakgrunn av bekjenskaper eller tips fra andre om noen som er dyktige eller spesielt engasjerte innenfor det området man skal undersøke (Neteland, 2020, s. 54). Utvalget mitt ble gjort på en slik måte. En bekjent tipset meg om en lærer som hadde interesse for bildebøker i klasserommet, noe som samsvarte med problemstillingen og temaet jeg skulle undersøke. Et liknende type utvalg, som også stemmer med mitt utvalg, blir beskrevet som et *bequemmelighetsutvalg*, der menneskene som deltar er valgt ut på bakgrunn av tilgjengelighet (Cohen et al., 2018, s. 218; Frønes & Pettersen, 2021, s. 188; Tjora, 2021, s. 285). Neteland (2020, s. 54) mener at et strategisk utvalg kan gjøre det lettere å rekruttere informanter, da man kontakter folk som allerede har en interesse for temaet, eller noen man i en eller annen grad kjenner, eller har kjennskap til via andre, fra før av.

4.3 Gjennomføring

Datamaterialet jeg samlet inn ble samlet inn fra tre grupper på 2. trinn. Undersøkelsen min fant sted nordvest i Norge, på en skole med litt over 200 elever fordelt på 1. til 7. trinn. Det er mellom 30 og 40 elever på 2. trinn, og den dagen jeg gjennomførte undersøkelsen min var trinnet delt i tre grupper med omtrent 12 elever i hver gruppe. Dette er en vanlig deling for dette trinnet. Dagen besto av stasjonsundervisning, der mitt bildebokprosjekt var en av stasjonene. Observasjonen min ble derfor gjennomført tre ganger med ulike grupper. Før jeg

kom til skolen for å gjennomføre datainnsamlingen delte kontaktlærer ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte, slik at foresatte kunne velge om deres barn skulle være til stede når det ble gjort lydopptak i klasserommet. Bildebokprosjektet ble også forklart til elevene i forkant, og de fikk mulighet til å stille spørsmål. I tillegg ble det presisert i informasjonsskrivet til foresatte at elevene også hadde mulighet til å gi beskjed om at de ikke ønsket å delta under lydopptakene. På bakgrunn av samtykkeskjemaene ble det tatt lydopptak av to av gruppene, og observasjonsnotater av alle tre gruppene. Fem elever ble intervjuet i etterkant av undervisningsøkten, i grupper på to og tre elever. I tillegg ble det samlet inn tegninger fra de fleste av elevene.

De jeg observerte var elevene i klassen og læreren som gjennomførte undervisningen. Denne læreren er kontaktlærer til en av klassene på trinnet, og har god kjennskap til hele elevgruppen. Jeg valgte at kontaktlæreren skulle gjennomføre undervisningsøkten som jeg hadde planlagt, i stedet for at jeg skulle komme inn som en ukjent voksen for å gjennomføre det med elevene. Dette valget gjorde jeg fordi jeg ønsket en mest mulig realistisk situasjon, der elevene var trygge på læreren og ikke ble distraheret av at det var en ny voksen de måtte forholde seg til. Elevene var forberedt på at jeg skulle komme og være sammen med de den dagen observasjonen ble gjennomført, og de fleste av elevene hadde sett meg gå rundt i gangene på skolen i tiden før observasjonsdagen. Jeg hadde bevisst vært til stede i gangene og pratet med noen av elevene på forhånd, slik at jeg ikke skulle være en helt ny og ukjent voksen som kom inn i klasserommet deres.

4.3.1 Observasjon

Under prosjektet observerte jeg elevene i klasserommet. «Observasjon betyr iakttagelse og er en fruktbar metode når vi ønsker oss direkte tilgang til naturlige settinger som skoler, klasserom, [...]» (Dalland et al., 2021, s. 127). Jeg observerte hvordan elevene deltok i undervisningsopplegget, hva de sa, hvordan de oppførte seg og hva de fokuserte på. På den måten fikk jeg tilgang til elevenes handlinger og reaksjoner med en gang de skjedde. Aksel Tjora (2021) peker også på de pragmatiske grunnene til å velge observasjon som metode. Ved observasjon studerer man analyseenheter uten at man trenger å bruke tiden deres, og man trekker de ikke ut fra arbeidet eller de sosiale situasjonene de vanligvis er en del av. De studeres i deres naturlige settinger, uten at de selv har hatt mulighet til å tolke situasjonene de har vært en del av. I et intervju forteller informantene om det som har skjedd, etter at de selv har vært en del av det og gjort seg opp meninger og tolkninger (Tjora, 2021, s. 62-63).

Ifølge Cecilie P. Dalland, Elisabeth Bjørnestad og Emilia Andersson-Bakken (2021, s. 126) er det vanlig å kombinere observasjon med andre forskningsmetoder. Observasjon handler om det vi fysisk kan observere, og man studerer hva analyseenhetene gjør. I et intervju studerer man hva informantene sier, hva de mener at de gjør og hva de tenker om det (Tjora, 2021, s. 62). Dalland et al. (2021) mener at en kombinasjon av observasjon og intervju kan være med på å skaffe forskeren et mer utfyllende bilde av situasjonene og temaene man studerer. Hvis man i tillegg til å observere en gruppe også kan intervju dem, kan man få informantenes tanker, intensjoner og refleksjoner rundt temaet og situasjonen man har observert.

4.3.1.1 Observatørroller

Under observasjonen inntok jeg i hovedsak rollen som *delvis deltakende observatør*, med en liten del som *fullt deltakende observatør*. Disse benevnelsene kommer fra Dalland et al. (2021, s. 136-138) sin beskrivelse av observatørroller, som de har hentet fra blant andre Katrine Fangen (2010, s. 74-79). Jeg inntok disse rollene på bakgrunn av bildebokprosjektets oppbygging og gjennomføring. Den første rollen Dalland et al. beskriver er den *fullt deltakende observatøren*. Der deltar observatøren selv i aktiviteten, og i klasserommet er dette ofte når man selv er læreren. Jeg inntok denne rollen når elevene satt ved gruppebord og utforsket et oppslag sammen i små grupper. Da stilte jeg de spørsmål og interagerte med gruppene. Den andre rollen er den *delvis deltakende observatøren*, som er rollen jeg tok under store deler av observasjonen. Denne rollen innebærer at man interagerer med elevene, snakker med dem både før og etter aktiviteten, men at man trekker seg tilbake når selve aktiviteten man skal observere blir gjennomført. Jeg inntok denne rollen når læreren gjennomførte introen og høytlesingen med elevene, i tillegg til den litterære samtalen og avslutningen av timen. Tjora (2021, s. 70) påpeker at man aldri vil kunne planlegge og bestemme sin egen observatørrolle fullt ut. Dette begrunner han med at man kan bli dratt inn i situasjonen man observerer, ting er under konstant forandring og rollen kan endre seg i løpet av observasjonstiden. Under observasjonen vekslet min rolle, men jeg mener at dette ble gjort på en naturlig måte slik at det ikke har påvirket dataene i stor grad.

4.3.2 Intervju

Jeg gjennomførte semistrukturerte fokuserte intervjuer med to grupper. Tjora (2021, s. 127) forklarer et *fokusert intervju* som et kortere og mer avgrenset form for dybdeintervju. Det forutsetter at intervjuer og informant kan etablere tillit relativt raskt, og at temaene man tar

opp ikke er sensitive eller vanskelige (Tjora, 2021, s. 140-141). Et semistrukturert intervju er et intervju med en halvfast struktur (Tjora, 2021, s. 295). Formålet med intervjuet til bilebokprosjektet var å få vite hva elevene synes om høytlesing, boka som ble lest og hva de hadde tegnet. Fem elever ble intervjuet på slutten av dagen, etter at alle hadde vært gjennom undervisningsøkten med bildeboka. Yin (2018, s. 118) peker på intervju som en av de viktigste kildene til data i en casestudie. Kvale og Brinkmann mener at intervju fint kan brukes som en hjelpemetode, og at det kan være viktige informasjonskilder når man jobber med blant annet deltakerobservasjon. «Intervjuer brukes ofte i kasusstudier som fokuserer på en bestemt person, situasjon eller institusjon» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151).

I forkant av intervjuet ble det utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 6). Spørsmålene i intervjuguiden tok utgangspunkt i undervisningsøkten elevene hadde vært gjennom. Det var åtte spørsmål i intervjuguiden, men ikke alle spørsmålene ble stilt under intervjuene. Spørsmålene var i hovedsak åpne spørsmål, men noen av de var mer lukket i tilfelle noen elever ikke var så deltakende i intervjuet og trengte litt mer direkte spørsmål. Kvale og Brinkmann peker på viktigheten av å tilpasse spørsmålene til elevenes alder. De mener også at det kan være enklere for barna hvis de blir intervjuet på kjente plasser, og på den måten kan man bryte noen av barrierene som er mellom barn og voksne i en intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Louis Cohen, Lawrence Manion og Keith Morrison (2018, s. 528) peker også på at stedet elevene blir intervjuet på bør være kjent for dem. Intervjuene foregikk på et lite lekerom i nærheten av klasserommet og SFO, og det ble tatt lydopptak av begge intervjuene. På den måten fikk jeg mulighet til å rette all oppmerksomheten min direkte mot elevene, uten at jeg måtte notere underveis. Alle elevene som deltok i intervjuene ble spurt om de ønsket å delta, og de ble spurt om det var greit med lydopptak. Når man intervjuer barn må man sørge for å få informert samtykke (Cohen et al., 2018, s. 528; NESH, 2021, s. 18-20). Elevene ble valgt ut basert på hvor langt de hadde kommet med tegningene sine, slik at de ikke ble forstyrret i oppstarten, og jeg valgte elever fra ulike bordgrupper i klasserommet og fra forskjellige grupper for å kunne få litt bredde i intervjuene. «I mange tilfeller er det å foretrekke at intervjuer med barn finner sted i forbindelse med andre aktiviteter, for eksempel mens barnet tegner, leser en fortelling, ser på tv eller video eller leker med dukker eller biler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). På bakgrunn av dette fikk elevene leke med lekene som var i nærheten av der vi satt eller tegne videre på tegningene sine mens intervjuene fant sted.

4.3.3 Elevarbeid

Det ble hentet inn elevarbeid i form av tegninger fra de fleste av elevene som deltok i bildebokprosjektet. Elevarbeidet ble forklart til elevene slik; «tegn eller skriv om noe fra boka som du synes var spennende, interessant, rart, morsomt osv. Du står fritt til å gjøre det akkurat slik du selv vil.» Formålet med tegningene var å undersøke hva elevene valgte å tegne når de fikk en åpen oppgave, og hvilke tolkninger av bildeboka de hadde gjort seg. Rebecca Leigh og Karen Heid tar opp at det er mange måter barn kan vise hva de tenker, og at de gjennom tegning kan vise sin kunnskap og forståelse. Tegning er noe yngre elever ofte setter pris på, for da kan de vise frem sine litterære ferdigheter på en måte de føler de mestrer (Leigh & Heid, 2008).

4.4 Datautvalg og bearbeiding

Resultatene og konklusjonen i denne oppgaven vil naturligvis være preget av mine tolkninger og holdninger og min førforståelse for temaet og feltet. Dalland et al. beskriver det slik: «Allerede fra vi velger ut hva som skal noteres ned under en observasjon, har vi foretatt en tolkning» (Dalland et al., 2021, s. 132). Analysen i denne oppgaven bygger på tidligere forskning, teori og innhentede datamateriale, men vil også være farget av mine tolkninger og subjektive vurderinger.

4.4.1 Observasjonsnotater

Før observasjonen fant sted hadde jeg utarbeidet et observasjonsskjema (se vedlegg 5) med utgangspunkt i undervisningsplanen. Hensikten med observasjonsskjemaet var å få med meg det som skjedde i klasserommet. Hvor mange som deltok, hvordan de deltok, hva som engasjerte elevene og hvordan de reagerte på de ulike delene av undervisningsopplegget. Mine umiddelbare tolkninger og ulike forhold som kan ha virket forstyrrende på elevene ble også skrevet ned. Ifølge Bjørndal (2017, s. 54-55) kan en ustrukturert observasjon føre til et alt for bredt fokus og alt for mye unyttig data. Jeg valgte derfor å organisere observasjonen min med en blanding av strukturert og ustrukturert observasjon, fordi fokusområdet mitt var å undersøke hva elevene fokuserte på under undervisningsøkten, og fordi det er lydopptakene som bærer hovedvekten av analyse materialet mitt.

4.4.2 Transkribering

Under datainnsamlingen min ble det tatt lydopptak av både undervisningen og intervjuene. Ifølge Bugge (2020, s. 223) gir transkribering av intervju den som transkriberer en fordel, fordi den får en dypere innsikt og mer oversikt over materialet. For å kunne gjøre dataene jeg hadde samlet inn tilgjengelig for analyse, måtte jeg transkribere lydopptakene. Kvale og Brinkmann peker på flere utfordringer i arbeidet med transkripsjoner. De mener at «Forsøk på ordrette intervjutranskripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levde muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Å skifte fra en form til en annen, i mitt tilfelle fra lydopptak til skriftlige transkripsjoner fører med seg fortolkninger, endringer og utelatelser. Det innebærer først en abstraksjon fra den direkte deltagelsen i intervjusituasjonen til lydopptaket, der kroppsspråk forsvinner. Videre skjer det enda en abstraksjon fra lydopptaket til de transkriberte skriftlige notatene, der stemmebruk, pauser, pust og intonasjon ikke er like lett å formidle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

4.4.2.1 Transkribering av observasjon

De to undervisningsøktene der det ble tatt lydopptak førte til mye datamateriale, og jeg måtte derfor gjennomføre en utvelgelse av hva jeg skulle transkribere. Denne utvelgelsen endte med at jeg transkriberte fem gruppers utforskning av enkelttoppslag, og begge de litterære samtalene. Samtalene elevene hadde og utsagnene de kom med var i fokus, og hensikten med transkripsjonen var å finne datamateriale som var mulig og relevant å analysere med utgangspunkt i problemstillingen.

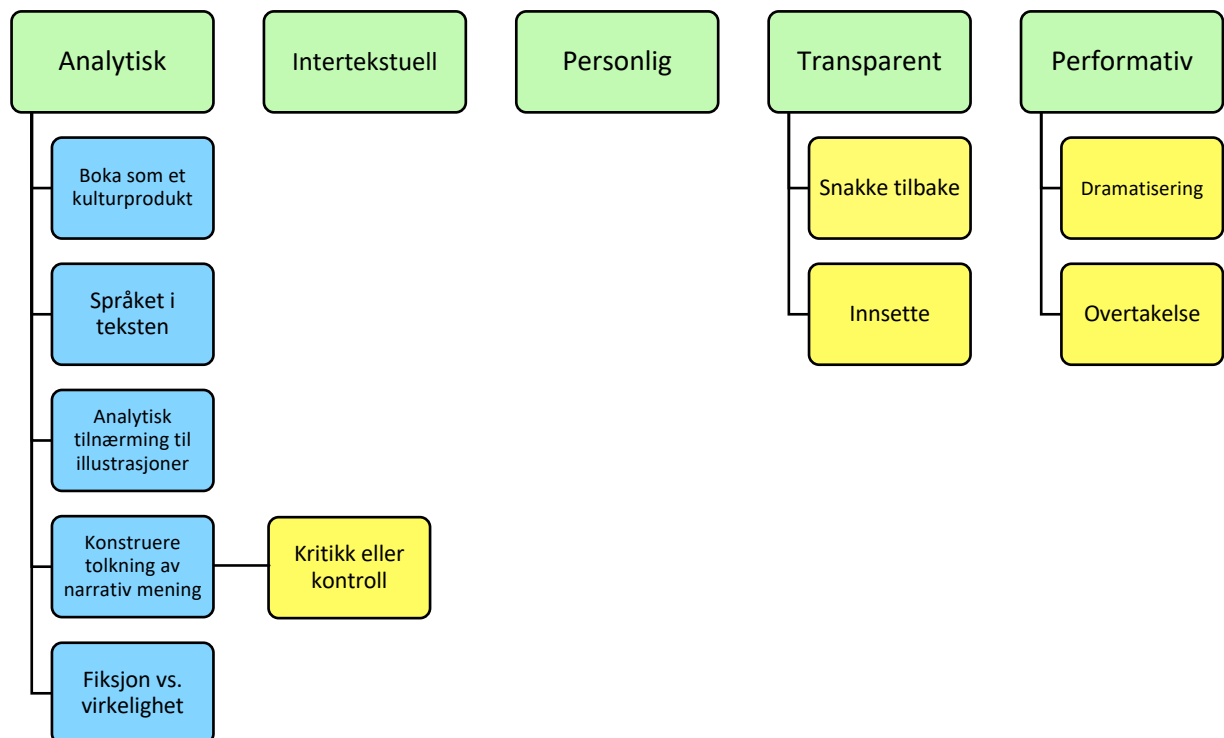
4.4.2.2 Transkribering av intervju

De to intervjuene med elever jeg gjennomførte ble transkribert samme dag, og jeg fikk også notert ned mine tolkninger av intervjuet rett etter gjennomføringen. Ifølge Neteland (2020, s. 62) skal man velge en transkripsjonsmåte som gjør det mulig å analysere det datamaterialet man har behov for. Hensikten med intervjuene mine var innholdet i samtalene og elevenes svar, og derfor var ikke pausene eller kroppsspråket til elevene veldig relevant å notere ned.

4.4.3 Utvelgelse av datamateriale

Bildebokprosjektet resulterte i to transkriberte intervju, 28 innsamlede elevarbeider, fem transkriberte gruppesamtaler, to transkriberte litterære samtaler og flere sider med

observasjonsnotater. På grunn av dette prosjektets begrensninger måtte jeg derfor gjøre noen utvelgelser i form av hvilket datamateriale jeg skulle analysere og presentere. Jeg tok utgangspunkt i tre kriterier: dataene kunne brukes til å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen, de inneholdt faktiske elevutsagn, og de kunne analyseres med utgangspunkt i Sipe sine typologier for litterær forståelse og ekspressivt engasjement (Sipe, 2000, 2002, 2008). I tillegg la jeg også vekt på at dataene skulle være representative for det som faktisk foregikk i klasserommet. I teorikapittelet presenterte jeg Sipe sine typologier, og i analysekapittelet vil jeg benytte disse til å analysere datamaterialet jeg har samlet inn. Før jeg startet med analysen gikk jeg nøye gjennom hele datamaterialet, og kategoriserte dette ut fra Sipe sine typologier. Jeg tok først utgangspunkt i de fem responskategoriene fra 2000 og 2008. Videre delte jeg den første kategorien, analytisk respons, inn i de fem underkategoriene fra 2000. Typologien for ekspressivt engasjement fra 2002 gjorde seg også gjeldende, og jeg har valgt å plassere disse innunder de fem hovedkategoriene for respons. Figuren nedenfor viser inndelingen jeg har brukt i analysen, der de grønne boksene er responskategoriene for litterær forståelse, de blå boksene er underkategoriene til analytisk respons og de gule boksene er kategoriene for ekspressivt engasjement.



Figur 1: Oversikt over analysekategorier med bakgrunn i Sipe 2000, 2002 og 2008

4.5 Forskningsetikk

Det er flere grep man kan ta for å gjøre studier så grundige og troverdige som mulig. I denne delen vil jeg komme inn på validiteten og reliabiliteten til denne studien. Jeg vil også se på generaliserbarheten og noen etiske refleksjoner.

Et datamateriale vil aldri være hele virkeligheten, det vil bare være en representasjon av den (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Det gjelder også for denne oppgaven. Sigmund Grønmo presenterer noen grunnleggende prinsipper for samfunnsvitenskapelig virksomhet, og det ene prinsippet han tar for seg er «at *oppfatninger av sannhet i samfunnsvitenskapen er teoretisk, metodologisk og kontekstuell forankret*» (Grønmo, 2004, s. 30-31). Anne Birgitte Leseth og Silje Maria Tellmann forklarer dette som at ingenting er objektivt. Det er ikke mulig å oppnå en objektiv sannhet. Forskning er kontekstuell og forskeren vil påvirke valgene som tas i en forskningsprosess, enten bevisst eller ubevisst (Leseth & Tellmann, 2018, s. 144-145). Jeg har med dette forsøkt å presentere rammeverket for dette prosjektet med åpenhet slik at leseren kan vurdere kvaliteten. Alle delene av denne masteroppgaven vil dermed bli påvirket av mine erfaringer, min forforståelse, mine tolkninger og omgivelser. På samme måte vil læreren som gjennomførte undervisningen også være med på å påvirke dataene.

4.5.1 Reliabilitet og validitet

Fangen forklarer reliabilitet og validitet på følgende måter; *reliabiliteten*, eller *påliteligheten*, handler om man kan få samme resultater hvis man gjentar prosjektet med samme forskningsdesign og teoretisk grunnlag. *Validitet*, eller *gyldigheten*, handler om man måler det man sier man skal måle (Fangen, 2010, s. 236). Formålet med min studie har vært å undersøke hvordan *shared picturebook reading* fungerer i klasserommet. For å finne svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen vurderte jeg at casestudie var den best egnede måten å gjøre dette på.

Det å kombinere ulike metoder, slik jeg har gjort, er en faktor for å styrke validiteten (Fangen, 2010, s. 171; Yin, 2018, s. 126-130). For å styrke reliabiliteten til denne oppgaven har jeg gjort rede for det teoretiske grunnlaget, og beskrevet forskningsdesignet, metoden og datainnsamlingen så detaljert og systematisk som mulig. Under observasjonene og intervjuene benyttet jeg lydopptak for å sikre at jeg hadde fått med meg så mye som mulig av det som ble

sagt, i tillegg til at jeg tok observasjonsnotater for å få med den ikke-verbale kommunikasjonen som også fant sted.

4.5.2 Generalisering

Generalisering, eller *overførbarhet*, handler om hvordan, og i hvilken grad, man kan bruke funn og tolkninger fra en situasjon i andre lignende situasjoner (Fangen, 2010, s. 255). Fangen poengterer at et utvalg i kvalitativ forskning aldri vil være representativt i statistisk forstand. «Poenget er ikke å oppnå statistisk representativitet, men snarere å finne et godt eksempel, enten et ekstremtilfelle som setter forskningsspørsmålene dine på spissen, eller et mer typisk tilfelle, som kanskje vil kunne finnes i tilsvarende varianter andre steder» (Fangen, 2010, s. 55). Utfordringen som ligger i mitt utvalg er at jeg ikke kan generalisere ut fra det, siden det ikke er et sannsynlighetsutvalg, og det er bare ett trinn på én skole som blir undersøkt. Denne studien vil derfor bare kunne si noe om akkurat de elevene, med akkurat den læreren, på akkurat det tidspunktet de ble observert og intervjuet. Sagt med andre ord; utvalget representerer bare seg selv.

4.5.3 Etske refleksjoner

Gjennom hele dette forskningsprosjektet har jeg tatt hensyn til god forskningsetikk, og jeg har jobbet ut fra NESH sine retningslinjer med spesielt hensyn til del 17 om beskyttelse av barn (NESH, 2021). Prosjektet er meldt inn til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere NSD), og blitt godkjent (se vedlegg 1). Prosjektet ble også godkjent av skolens rektor og kontaktlærer, før informasjonsskriv og samtykkeskjema ble sendt ut til foresatte (se vedlegg 2). Alle data har blitt anonymisert/pseudonymisert og oppbevart på en forsvarlig måte, i tråd med retningslinjene fra Sikt. Alle data vil bli makulert/slettet når prosjektet er ferdig, senest september 2023. Informasjonsskrivet redegjorde for hva prosjektet gikk ut på og at det var mulig å trekke seg når som helst i prosjektet. Siden jeg skulle observere og intervju barn ble samtykkeskjema innhentet fra foresatte. Det er også nødvendig med aksept fra barn, så elevene ble spurt om det var greit for de før prosjektet startet (NESH, 2021, del 17). Det var ingen av elevene som hadde fått samtykke fra foresatte som ikke ønsket å delta. Alle elevene på trinnet fulgte undervisningen, og det ble tatt lydopptak på to av gruppene der alle hadde samtykket til deltakelse.

5 Presentasjon og analyse av funn

I denne delen vil jeg presentere dataene jeg har samlet inn, og analysere dem med utgangspunkt i Sipe (2000, 2002, 2008) sine kategorier for respons. Det er samlet inn et stort og bredt datamateriale, bestående av feltnotater, lydopptak av undervisningen og intervju og elevarbeid. Fordi de to undervisningsøktene med lydopptak ikke viste store ulikheter har jeg valgt å ikke skille mellom disse øktene når jeg presenterer funnene i dette kapitlet. Jeg har valgt ut noen dialoger, observasjoner og elevarbeider som jeg presenterer. Alle tekstboksene i denne delen er transkripsjoner fra lydopptakene i de to undervisningsøktene med lydopptak og fra de to intervjuene, og den løpende teksten er mine observasjoner og analyser av hva som foregikk i klasserommet. Det er også noen direkte sitater fra elevene som ikke er en del av tekstboksene. Disse sitatene er hentet fra transkripsjonene av lydopptakene og feltnotatene mine fra alle tre undervisningsøktene. Elevarbeidene som presenteres benyttes for å begrunne og forsterke tolkningene og analysen min av elevenes forståelse og tolkninger.

Alle navn er pseudonymisert. Funnene som presenteres her vil være relevante for å svare på forskningsspørsmålene:

Hvilke former for litterær respons og ekspressivt engasjement viser elevene i løpet av undervisningsøkten? og Hvordan kan Gorm er en snill orm brukes til å utvikle elevenes litterære kompetanse?

5.1 Analytisk respons

Ifølge Sipe (2000, s. 264; 2008, s. 111) er analytisk respons den største av responskategoriene, og 73% av barnas respons under høytlesing av bildebøker i hans studie havnet her. Dette samsvarer med mine funn, ved at analytisk respons er den største kategorien med flest responser. Jeg har delt opp denne responskategorien i de fem underkategoriene for litterær forståelse fra Sipe (2000).

5.1.1 Underkategorier for litterær forståelse

I teorikapitlet presenterte jeg responskategoriene til Sipe. Siden analytisk respons var en såpass stor kategori, ble det identifisert fem underkategorier. Disse underkategoriene er: boka som et kulturprodukt produsert av forfattere, illustratører og forlag, fokus på språket i teksten, å ha en analytisk tilnærming til illustrasjoner, konstruere tolkninger av narrativ mening og

diskusjon av forholdet mellom fiksjon og virkelighet (Sipe, 2000, s. 264-265). Jeg vil nå presentere og analysere dataene fra mitt datasett som havner innenfor disse kategoriene.

5.1.1.1 Boka som et kulturprodukt

Denne underkategorien representerer responsene som omhandler forfatter, illustratør og forlag (Sipe, 2000, s. 264). Dialogen under er hentet fra introduksjonen av boka, og elevene satt i en halvsirkel rundt læreren og diskuterte paratekstene.

Lærer: Og hva heter boka *tar hendene vekk fra tittelen*

Patrik: Gorm orm

Ola: Gorm er en snill orm

Andreas: Camilla Kuhn

Lærer: Ja, og hva tror du hun har gjort. Camilla Kuhn, hva tror du hun har gjort da?

Andreas: Hun har skrevet det og kanskje laget bildene

Lærer: Det er hun som har skrevet boka ja, og hvis vi ser inni boka så pleier det å stå der, hvem som har lagd bildene. Det er Camilla Kuhn, ja, det er hun som har illustrert boka. Det betyr at det er hun som har både skrevet og tegnet denne boka.

Silje: Da må hun være flink til å tegne

Lærer: Jeg er helt enig, da må hun være glad i å tegne. Vi har jo drevet og snakket om kunstnere i det siste

Figur 2: Transkripsjon av introduksjon

I denne dialogen ser vi at Andreas legger merke til forfatteren/illustratøren sitt navn som står skrevet på forsiden av boka. Han trekker konklusjonen at «hun har skrevet det og kanskje laget bildene», på bakgrunn av tidligere erfaringer med at bildebøker har navnene på forfatteren og illustratøren på forsiden. Siden det her bare sto ett navn, var det sannsynligvis nærliggende for Andreas å tro at Camilla Kuhn hadde skrevet både teksten og lagd bildene til denne boka. Læreren hadde ikke kjennskap til om forfatteren også hadde illustrert boka, og forklarte da for elevene hvor man kunne finne slik informasjon mens hun bladde opp for å sjekke. Dette er eksempler på responser som handler om boka som et kulturelt produkt skapt av forfatter, illustratør og forlag.

5.1.1.2 Fokus på språket

I Sipe sin forskning var denne kategorien 4% av datamaterialet (Sipe, 2000, s. 264). I datamaterialet til denne oppgaven var denne kategorien relativt stor, og det er flere eksempler på at elevene fokuserer på språket i fortellingen. Et av ordene som flere elever bet seg merke i var «svelger» på det siste oppslaget. Betydningen av dette ordet ble diskutert flere ganger, både under høytlesingen, utforskningen av oppslag 16 og i de litterære samtalene. Jeg har valgt ut to dialoger som jeg mener er representative for innholdet i flere av disse samtalene. Denne første dialogen er fra utforskningen av oppslaget i grupper, og viser elevenes tolkninger av hva det «å svelge» betyr.

Sander: Se der.

Eline: Den der den sa “og sovner og svelger”.

Silje: Svelger og sovner.

Eline: Kanskje han svelger musa.

Silje: Ja.

Eline: Også liker han sikkert ikke plasteret, så den la han igjen.

[...]

Lærer: Hva har dere sett i dette bildet her da?

Eline: Ehm, det var sånn at når han sa svelger og sovner. Og da skjønner vi jo at han smaker på musa.

Silje: Han spiser musa.

Eline: Også tar han av plasteret.

Kasper: I søvne. Fordi han ikke synes at det var godt.

Figur 3: Transkripsjon av utforsking

I den litterære samtalen etter utforskningen forklarer og forsvarer Eline gruppas tanker fra gruppesamtalen til resten av klassen. Hun bruker ordene som står i boka som en begrunnelse for deres tolkninger.

Eline: Det står sluk på boka og da skjønner vi jo spis at den for eksempel når man spiser mat så sluker man den.

Lærer: Ja, ikke sluker, men det står svelger.

Eline: Åja.

Lærer: Og da når det står svelger så mener du at det er fordi han spiste musa, er det det du sier?

Eline: Ja.

Jonas: Jeg tror ikke at han har spist opp alle musene.

Eline: Men det står jo svelgt.

Jonas: Musa er jo fortsatt i veska.

Figur 4: Transkripsjon av litterær samtale

Den litterære forståelsen som denne kategorien representerer viser seg ved at noen ord i teksten har spesiell betydning og er et bevisst valg fra forfatterens side (Sipe, 2000, s. 264). Å gjenta ord og å bruke det til å forsøke å bevise et poeng, som vi ser Eline gjøre i dialogen over, er et av kjennetegnene til denne underkategorien (Sipe, 2008, s. 115). Eline var den eleven som la mest vekt på ordet «svelge» og brukte dette ordet flere ganger når hun diskuterte boka og hva som skjedde med musene i fortellingen. Hun kommenterte også: «Ja, for svelger er jo når man svelger for eksempel mat», noe som viser til hennes forståelse av det spesifikke ordet og hvilken betydning det har med tanke på Gorm og musene.

Dialogen på neste side er hentet fra ett av intervjuene, når intervjueren spør elevene om tegningene deres.

Intervjuer: Hva er det du har skrevet på ditt ark da, Anna?

Anna: «Nei, nei, du kan få boksemat», siden det er det som står i boka.

Tilde: Ja, for det var det Gorm sa til katten sånn at katten ikke skulle spise musa.

Intervjuer: Men hva skjedde med den musa til slutt? Gorm tok den med seg hjem også..?

Tilde: Sov de også ble den spist av Gorm.

Intervjuer: Så han sier: «nei, du kan ikke spise den» til katten, også spiser han den selv?

Anna: Ja, siden han ville ha den selv.

Tilde: Han merket ikke at han spiste den på natta, så spiste han den bare i søvne.

Anna: Ja, han spiste den i søvne, så han merket det ikke.

Intervjuer: Så hadde han lyst på den selv, tror du.

Tilde: Ja.

Intervjuer: Var der derfor han sa nei til katten?

Tilde: Ja, «nei, nei, jeg vil ha den selv».

Intervjuer: Skjønner.

Figur 5: Transkripsjon av intervju

Å tilby alternative ord til fortellingen er også en del av kategorien: fokus på språket (Sipe, 2008, s. 115). Det Anna og Tilde gjør her, å foreslå en alternativ dialog til fortellingen, faller også innenfor kategorien transparent respons og underkategorien å snakke tilbake. De tolker fortellingen som at Gorm spiser musene, og at han kun redder den fra katten fordi han har lyst til å spise musa selv. Men selv om de sier at Gorm vil ha musa selv, så motsier de også seg selv litt i denne dialogen. Anna poengterer at hun tror Gorm spiser mus i søvne, og vil ikke gi han rollen som bevisst musespiser, samtidig som Tilde sier at Gorm redder musa fra katten fordi han vil spise den. Disse to elevene var på samme gruppe under utforskningen av oppslag, de virket som gode venner som pratet mye sammen og de satt ved siden av hverandre når de gjennomførte tegneoppgaven. Dialogen viser at de fullfører hverandres resonnement, og ser ut til å ha de samme tankene om hva som har skjedd med musene. Tegningene deres var også fra samme sted i boka, der de begge tegnet Gorm, katten og musa. Tilde skrev: «nei, nei, ikke spise musa», mens Anna skrev: «Katten spiser mus. Nei, nei du kan få boksemat». Begge elevarbeidene viser at Gorm forsøker å få katten til å la være å spise musa den har fanget.



Bilde 6: Elevarbeid av Anna

5.1.1.3 Analytisk tilnærming til illustrasjoner

Gorm er en snill orm (Kuhn, 2013) er en kontrapunktisk og utfordrende bildebok, der verbalteksten og illustrasjonene begge er meningsbærende og betydningsfulle for å forstå fortellingen. Underveis i bildebokprosjektet var det flere eksempler på at elevene diskuterte og analyserte illustrasjonene og betydningen av disse. Elevene sammenlignet illustrasjonene og beskrev detaljene i det de så. Ifølge Sipe (2000, s. 264) er dette noen av kjennetegnene til kategorien. Flere av diskusjonene handlet om Gorms mage var tynn eller tykk. Eksempelet på neste side er hentet fra den litterære samtalen de hadde mens de så på biblioteksoppslaget, oppslag 10.

Lærer: Også kom det ei mus hit. Og den ble plutselig borte ute å ta med seg sekken sin. Det var da litt rart.

Silje: Se magen.

Ola: Magen.

Eline: Magen, den er stor.

Dina: Magen har blitt større.

Lærer: Den magen har blitt stor, hvorfor har den blitt stor da, tror du.

Patrik: Fordi han har spist den.

Silje: Ja.

Lærer: Du tror at han Gorm har spist opp musa.

Eline: Men det vet liksom ikke han. Han tror at han kom der fordi det er noen andre som har tatt musa så tar han med sekken og gir den til henne.

Lærer: Så han vet ikke selv at han har spist musa?

Eline: Mhm.

Figur 6: Transkripsjon av litterær samtale

Elevene har lagt godt merke til at magen til Gorm har blitt større, og flere elever mente at det var fordi han hadde spist musa som har forsvunnet. Elevene har studert bildet nøye, og fått med seg detaljene i det. Denne kategorien glir litt over i neste kategori: konstruere tolkninger av narrativ mening, i form av at elevene bruker illustrasjonene til å tolke handlingen og til å forstå fortellingen. Jeg har likevel valgt å plassere dette under kategorien: analytisk tilnærming til illustrasjoner, fordi elevene kun benytter seg av illustrasjonene når de snakker om hva som har skjedd med magen til Gorm. Ifølge Sipe stoler barn mye på visuelle aspekter når de skal forså og skape mening. Barn bruker informasjonen de får fra det visuelle aktivt i meningsskaping (Sipe, 2008, s. 118-120). Jeg mener at det er dette elevene gjør når de tolker at Gorm har spist musa. De oppdager detaljene i illustrasjonene, analyserer dem, og trekker slutninger basert på det de har sett og studert i illustrasjonene. Patrik sier at Gorm har spist musa, når læreren spør hvorfor magen har blitt stor. Dette kan tyde på at elevene både stoler og ikke stoler på illustrasjonene.

Under utforskningen gikk læreren bort til gruppa som studerte det siste oppslaget. Læreren spurte hva de trodde hadde skjedd, og de svarte at han hadde spist musa. Sofia kommenterte: «Ja, fordi der har han liten mage og der har han tykk, og der ligger musa *peker i senga nest siste oppslag* og ikke der *peker i senga siste oppslag*». Hun hadde sammenlignet det siste

oppslaget med oppslaget rett før, og hadde lagt merke til forskjellene i bildene. Det var flere eksempler på at Gorm gikk fra tynn til tykk i bildeboka, og det var noe flere elever var veldig opptatt av. De brukte illustrasjonene for å analysere handlingen, og til å tolke fortellingen.

5.1.1.4 Konstruere tolkninger av narrativ mening

Å konstruere tolkning av narrativ mening er en kompleks kategori, og det er viktig for barnas utvikling av litterær forståelse. Den består blant annet av å foreslå alternative handlinger og komme med hypoteser, og barn bruker gjerne illustrasjonene for å forstå teksten (Sipe, 2008, s. 91). I undervisningen denne oppgaven bygger på observerte jeg flere tilfeller av at elevene konstruerte narrativ mening, både ut fra illustrasjonene alene og i kombinasjon med verbalteksten. Elevene diskuterte hyppig hvor det var blitt av musene, hvorfor magen til Gorm var blitt stor og de foreslo nye alternativer til handling. En elev lurte på hvorfor Gorm ikke bare bygde seg en heis eller skaffet seg et helikopter for å komme seg opp til katten i niende etasje, i stedet for å gå opp alle trappene, noe som er tungt for en som Gorm som ikke har bein. Det var ulike tolkninger blant elevene på hva som skjedde med musene, alt fra at katten hadde spist dem, eller at den hadde gjemt seg i veska eller søppelbøtta, til at Gorm hadde spist alle sammen.

5.1.1.4.1 Hypoteser om hvor det var blitt av musa

I løpet av utforskingen av oppslag 7, på apoteket, kom Jonas med en ny hypotese om hva som hadde skjedd med musa som forsvant. De andre elevene på gruppa hang seg på denne hypotesen, og gruppa skapte en hypotesekjede med alternative hendelser. Elevene bygde på hverandres resonnement, og diskuterte det de så. Dette faller inn under Sipe sin kategori: å konstruere tolkninger av narrativ mening (Sipe, 2000, s. 265). Utdraget på neste side viser diskusjonen gruppa hadde om hvor det var blitt av musa.

Jonas: Hva hvis musa hoppet oppi søppelbøtta? *Flere på gruppa ler*. Lærer, musa har hoppet oppi søppelbøtta.

Lærer: Hva sa du?

Jonas: Vi tror at musa har hoppet oppi søppelbøtta eller oppi magen til Gorm.

Lærer: Ja, hva tror du da?

Jonas: Oppi magen til Gorm.

Tilde: Mhm.

Lærer: Ser du noe igjen av musa da?

Andreas: Der.

Jonas: Oj, der.

Jonas: Hva er det der.

Jonas: Kanskje det er der han er.

Andreas: Nei, det der er jo frakken hans.

Jonas: Kanskje der er der han er fordi der er det en klump.

Anna: Magen ble jo veldig stor, så jeg tror han har spist han.

Jonas: Er ikke det der en del av frakken da?

Andreas: Ja, det tror jeg og. Kanskje han er der *peker på lommeboka på gulvet*.

Figur 7: Transkripsjon av utforskning

Under den litterære samtalen presenterte denne gruppa disse teoriene til resten av elevene. To av elevene fra denne gruppa, Tilde og Anna, ble intervjuet i etterkant av undervisningen. Når de ble spurt om hva de synes om boka, fortsatte de å fortelle om hypotesene de hadde snakket om tidligere. Tilde sa: «Den var veldig gøy, fordi at musene bare forsvant», og Anna fortsatte: «Ja, musene bare forsvant, så var den i lommeboka eller i magen eller i søppelbøtta». Under den litterære samtalen kom Eline med enda en ny hypotese på hva som hadde skjedd med musene. Hun sa: «At det kan jo være katten som har spist opp alle, fordi at når han blunket så mye så kan katten ha kommet og spist opp musa». Under intervjuet bygget Anna videre på det de hadde snakket om tidligere, og sa: «Men jeg tror kanskje at katten har vært og snoket litt sånn borti når øynene har vært lukket hele tiden så har han jo kanskje kommet borti også spist». Elevene har her foreslått mange hypoteser på hva som kan ha skjedd, de bygger videre på hverandres tanker og de viderefører de gjennom hele undervisningøkten og over i intervjuet. Alt dette kan forstås som kritikk eller kontroll, som er en av Sipe sine kategorier for ekspressivt engasjement som er nevnt i teorikapittelet. Det å tilby alternative handlinger er

en måte for elevene å personliggjøre fortellingen og bli mer delaktig i den (Sipe, 2002, s. 477-478).

5.1.1.4.2 Kritisk til illustrasjonene

På slutten av den litterære samtalen lurte Reidar på hvorfor boka aldri viste bilde av at musa døde. Han stilte seg kritisk til tomrommet i ikonoteksten. Læreren forklarte at det ikke alltid er sånn at forfatteren og illustratøren vil vise alt rett ut til de som leser, men at de vil at man skal finne ut av det selv. Læreren forklarte videre veldig kort hva det betyr å lese mellom linjene i ei bok, og at det ofte gjør boka mer spennende for de som leser den. Elevarbeidet til Reidar viser at musa blir spist av Gorm, som er det han spurte om hvorfor ikke var med. Dermed fyller han tomrommet med egen illustrasjon. Dette viser at Reidar var kritisk til illustrasjonene, og elevarbeidet viser hans tolkning av hva som skjedde i boka. Han spekulerte på hvorfor illustratøren skapte tomme plasser i teksten, og han analyserte illustrasjonene nøye. Dette viser Reidar sin litterære forståelse. Han brukte illustrasjonene til å være kritisk og han forsøkte å kontrollere historien gjennom kommentarer, spørsmål og elevarbeidet sitt. Alt dette kan sies å falle innenfor analytisk respons, med underkategoriene: analytisk tilnærming til illustrasjoner og konstruere tolkning av narrativ mening, i tillegg til kategorien under ekspressivt engasjement: kritikk eller kontroll.



Bilde 7: Elevarbeid av Reidar

5.1.1.5 Forholdet mellom fiksjon og virkelighet

Jonas stilte seg litt kritisk til illustrasjonene i boka, og undret seg over om det var tegnet inn en ekstra strek for å forvirre og villedde dem fra sannheten. Transkripsjonen under er hentet fra den litterære samtalen, etter gruppen som hadde oppslag 7 hadde presentert sine meninger og tolkninger om hva som hadde skjedd.

Jonas: Men vet dere hva, om den er oppi veska eller hvor den er?

Lærer: Vi vet ikke noe mer enn dere vi heller, vi leser jo boka vi også. Men vi kan tro og mene. Jeg tror og mener noe, og det gjør dere også.

Jonas: Men hva hvis Maiken har tegnet det på da?

Lærer: Hun har ikke det, det er det ingen her som har.

Figur 8: Transkripsjon av litterær samtale

Jonas ville veldig gjerne få vite sannheten om hva som hadde skjedd med musa, og ville ikke helt gi slipp på tanken om at noen hadde endret illustrasjonen slik at det var mer for de å utforske i bildet. Dette utdraget viser at Jonas stiller spørsmål ved illustrasjonene, og om det er som det skal være eller om illustrasjonen er blitt manipulert. Han blander tekstens fiksjon med sin egen mistanke, og stiller seg dermed kritisk til virkeligheten og til hvem som er den faktiske avsenderen av teksten.

5.2 Intertekstuell respons

Bildebokanalysen viser til ett eksempel på en intertekstuell referanse i bildeboka, nemlig filmen *The Sound of Music* (Wise, 1965). Det finnes også flere intertekstuelle referanser, men disse blir ikke plukket opp av elevene under prosjektet. En intertekstuell referanse som *The Sound of Music* vil nok ikke treffe de fleste barneleseres erfaringsvindu, noe som gjør denne referansen til voksenleserens fornøyelse og forståelse. *Dobbel adressat*, som i dette tilfellet henvender seg til voksenleseren, kan gjøre bildeboka mer spennende for de voksne som leser, uten at det går på bekostning av barneleseren (Ommundsen, 2006, s. 53).

5.3 Personlig respons

Under oppstarten av timen, når læreren stimulerte forforståelsen til elevene gjennom bildebokas paratekster trakk Niklas en kobling til familien sin. Dette var rett før høytlesingen startet, etter at alle sammen hadde fått sett for- og baksiden av bildeboka, og de hadde

diskutert tittelen og hva de trodde boka skulle handle om. Dette eksempelet fra Niklas viser en form for «Life-to-text connections» (Sipe, 2008, s. 154), der Niklas kobler morens frykt for hoggormer til hovedpersonen i boka.

Niklas: Mamma hadde ikke turt å lese denne her.

Lærer: Tror du ikke?

Niklas: Hun er redd for hoggormer.

Lærer: Er hun redd for dem?

Niklas: Ja, livredd *ler litt*.

Figur 9: Transkripsjon av introduksjon

Hoggormers egenskaper og kjennetegn er noe flere elever viste at de hadde kjennskap til gjennom hele prosjektet. Helt i starten av timen trakk læreren opp en svart hoggorm fra en eske. Det førte til samtaler om hvordan hoggormen vanligvis ser ut, og en elev kommenterte: «De har sånn sikk-sakk». En annen elev kommenterte: «Den har flere farger». Dette viser til at de har noe kjennskap til hoggormer fra før av. Under det ene intervjuet viste Einar at han også har kunnskap om hoggormer, og han trakk en personlig erfaring med hoggormer inn i tegningen sin.

Intervjuer: Kan du fortelle meg hva det er du har tegnet, Einar?

Einar: Gorm utenfor apoteket. Utenfor apoteket her har du Gorm. Ja, han ligger på bakken. Han ligger på bakken utenfor apoteket.

Intervjuer: Jaha.

Einar: Han ligger og soler seg.

Intervjuer: Åja. For det liker hoggormene å gjøre?

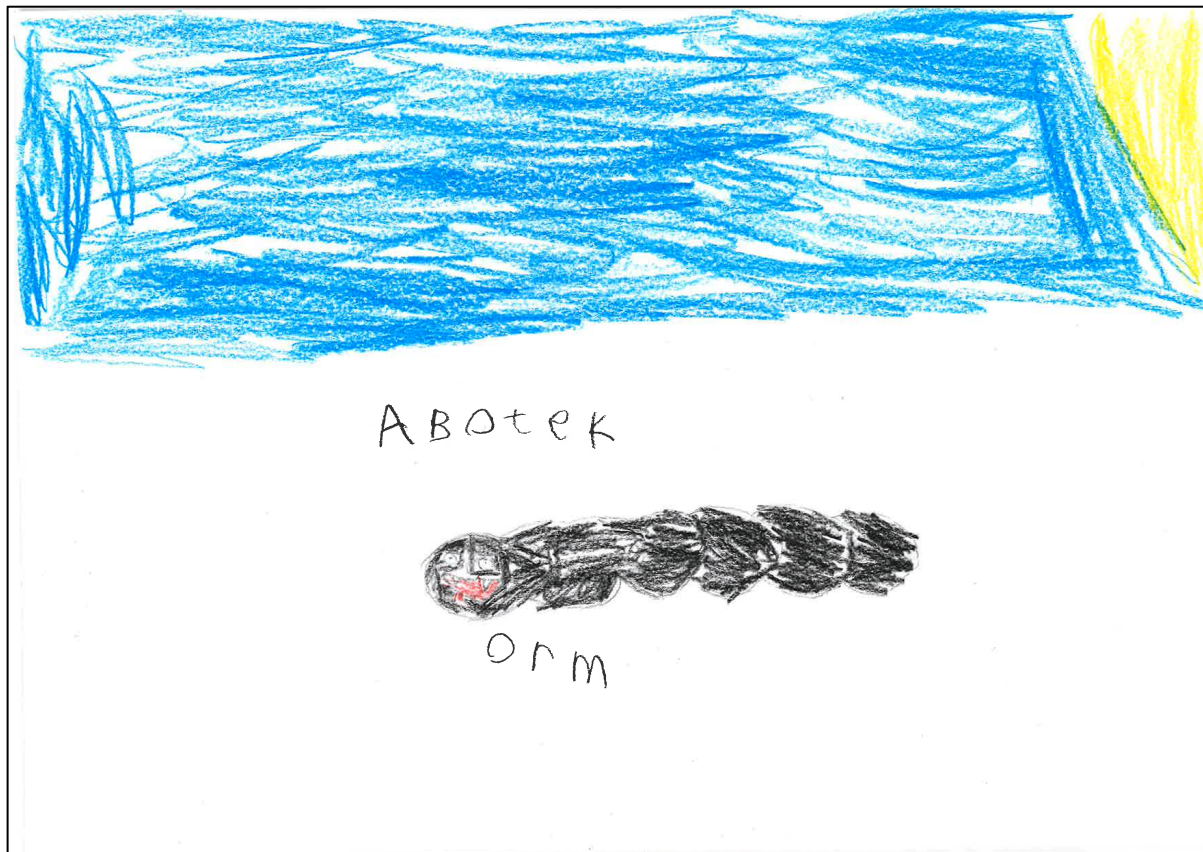
Einar: *Nikker*.

Intervjuer: Og det viste du fra før av?

Einar: Mhm, fordi jeg har møtt en når jeg gikk i barnehagen utenfor hytta.

Intervjuer: Skjønner.

Figur 10: Transkripsjon av intervju



Bilde 8: Elevarbeid av Einar

Ifølge Sipe vil slike enkle koblinger være med på å bygge et viktig fundament for videre utforskning av det personlige når elevene blir litt eldre. «If children draw the story to themselves in these easy and down-to-earth ways, and are not discouraged by their teachers, they may develop the ability to make much more important and meaningful connections [...]» (Sipe, 2008, s. 153)

5.4 Transparent respons

Transparent respons er, ifølge Sipe, en relativt sjelden responstype. De to kategoriene: snakke tilbake og innsette fra typologien til Sipe (2002) over ekspressivt engasjement faller inn under denne responstypen.

5.4.1 Snakke tilbake til og sette seg selv inn i fortellingen

Under høytlesingen av oppslag 10, når Gorm er på biblioteket, kommenterer Eline: «Han er veldig snill, men han eter opp alle musene». Jeg tolket at hun sa dette til bibliotekaren, på grunn av stemmebruken og kroppsspråket hun hadde når hun sa det. Dette er da en form for

advarel eller en måte å snakke til andre karakterer i boka på (Sipe, 2008). Eline har satt seg selv inn i fortellingen for å advare andre karakterer om hva Gorm egentlig gjør.

Et annet eksempel på elever som setter seg selv inn i fortellingen var fra da elevene utforsket enkelttoppslag i grupper. Den ene gruppa utforsket det siste oppslaget (oppslag 16), når Gorm sover og flaggermusene leker på lekeplassen utenfor. Gruppa snakket om flaggermusene og deres egenskaper, og en elev sa: «Jeg vil ikke være et dyr, men kanskje katt, de spiser mus». Samtalen dreide seg videre om hvilke dyr de kunne tenke seg å være hvis de måtte velge, og hvordan dette kunne passet inn i fortellingen om Gorm. Elevene snakket om å sette seg selv inn i fortellingens virkelighet. Dette kan vise til at elevene er på vei til å bli en del av fortellingen, og at skillene mellom tekstens verden og elevenes egen er i ferd med å viskes litt vekk (Sipe, 2002, s. 478). Sipe (2000, s. 268) forklarer det som at fortellingen verden blir det samme som barnets verden, og at barnet fusjonerer med fortellingen.

Å snakke tilbake til en karakter i bildeboka er med på å viske bort noe av skillet mellom elevenes og fortellingen verden, og det viser et dypt engasjement (Sipe, 2002, s. 477). Under den ene litterære samtalen, når Gorm tar med musa hjem til seg selv fra katten (oppslag 14-15), snakker en av elevene direkte til musa for å advare den mot å bli med hjem til Gorm. «Nei, nei, du må løpe vekk. Han kommer til å spise deg». Det eleven her viser, indikerer, ifølge (Sipe, 2000, s. 267), at eleven engasjerer seg i fortellingen verden og har en litterær forståelse for teksten.

5.5 Performativ respons

5.5.1 Dramatisering

Barn oversetter ofte læreres høytlesing ved å dramatisere, og de viser engasjement gjennom imitasjon og fysisk tolkning (Sipe, 2002, s. 477). På bakgrunn av Sipes artikkel fra 2002 har jeg valgt å plassere dramatisering som ekspressivt engasjement inn under performativ respons. Jeg observerte flere elever dramatisere, lage lyder og uttrykke seg fysisk i løpet av prosjektet.

5.5.1.1 Lars sin gruppe

Under høytlesingen viste flere av elevene engasjement gjennom å lage dyrelyder. Da den første musa forsvant fra apoteket, på oppslag 7, lekte Lars at han var ei lita mus. Han lagde

muselyder og bevegde seg rundt i halvsirkelen med muselignende bevegelser. Da elevene utforsket et oppslag i grupper lagde Lars igjen muselyder, og brukte fortellingen som en plattform for å uttrykke seg og sitt engasjement (Sipe, 2000, s. 267). Eksempelet nedenfor er fra samme gruppes utforsking, og viser eksempler på at flere elever bruker lyder og bevegelser for å uttrykke seg. Elevene har allerede uttrykt at de tror Gorm har spist musa på biblioteket.

Lærer: Så musene forsvinner når han lukker øynene?

Hanna: Mhm.

Live: Kanskje han spiste de i blinde.

Oliver: *Lukker øynene* hihi. Boksemat, nam nam.

Lærer: Ja, han spiser boksemat, det er det han sier.

Lars: Boksemaaat, nam nam *lager spiselyder og later som han spiser*.

Lærer: Tror dere det er bare boksemat han spiser?

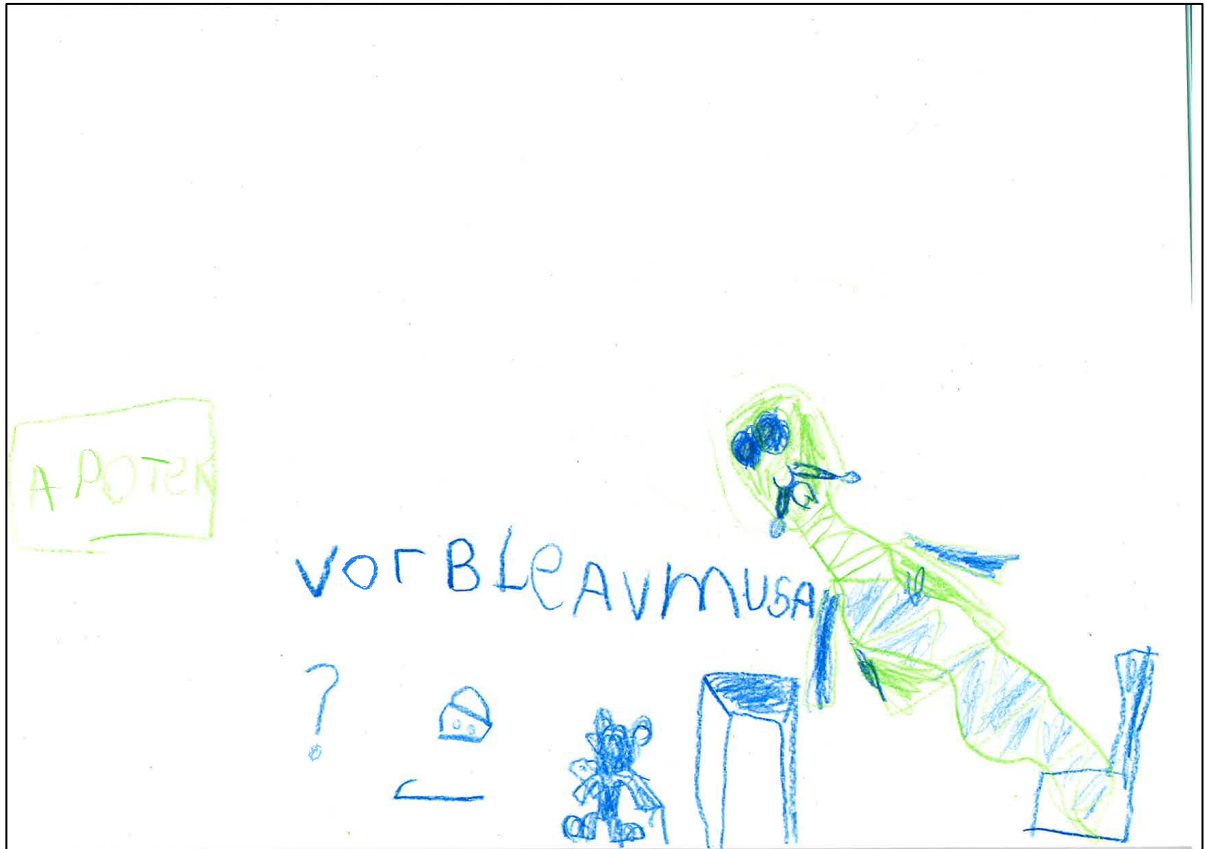
Live: Nei.

Oliver: Nope.

Hanna: Han spiser mus.

Figur 11: Transkripsjon av utforsking

Ifølge Sipe er dramatisering gjerne elevenes måte å vise deltakelse, men lærere ser ofte på slike responser som forstyrrende. Han mener det heller bør sees på som «sophisticated expressive acts of literary pleasure, in which the children treat the literary text as a playground» (Sipe, 2002, s. 479). Lars uttrykker sitt engasjement gjennom lyder og bevegelser, og var aktiv og deltakende gjennom hele prosjektet. Tegningen hans viser Gorm som leter etter musa på apoteket, og når han ble spurt om hva han hadde tegnet svarte han: «Jeg tegnet at ormen leter etter musa på apoteket, sånn som vi snakket om, men egentlig så hadde han slurpet i seg hele musa, haha». Han lagde også noen slurpelyder, og strøk seg over magen som om han var veldig mett. Lars var en av elevene som benyttet seg mye av imitering av de ulike karakterene, og det virket som om han likte oppmerksomheten de andre elevene ga han når han dramatiserte.



Bilde 9: Elevarbeid av Lars

6 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte oppgavens problemstilling: *Hva slags respons viser elever under shared picturebook reading av den utfordrende bildeboka Gorm er en snill orm?*

Problemstillingen drøftes i lys av funnene fra kapittel 5 og teorien fra kapittel 2. Hensikten med denne studien er å undersøke hva slags responser elever viser ved bruk av et konkret undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013). Funnene som er presentert i forrige kapittel viser at elevene responderer på mange ulike måter i løpet av undervisningsøkten. Jeg har valgt å dele drøftingen inn i to underkategorier for å gjøre det så oversiktlig som mulig. Disse kategoriene er bildeboka som læringsressurs og fire elevers responser.

6.1 Bildeboka som læringsressurs

I denne delen vil jeg se nærmere på hvordan bildebøker kan brukes i klasserommet, og diskutere forskningsspørsmålet:

Hvordan kan Gorm er en snill orm brukes til å utvikle elevenes litterære kompetanse?

6.1.1 Bildeboka i studien

Bildeboka *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013) er en sentral del av denne studien, og hele undervisningsopplegget bygger på denne boka. Jeg opplevde at elevene var engasjerte i undervisningen, gjennom at de var aktivt deltagende og fulgte konsentrert med på det som foregikk. Jeg mener at *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013) var en sentral grunn til at dette skjedde. Bildeboka er en utfordrende og kontrapunktisk bok som kommuniserer gjennom flere modaliteter, noe som kan vekke interessen og nysgjerrigheten hos elevene. De ble utfordret til å være detektiver og finne ut hva som hadde hendt i boka. Nå skal jeg gå nærmere inn på hvordan og hvorfor man kan bruke utfordrende bildebøker i klasserommet.

6.1.1.1 Bildebøker i klasserommet

Det var flere grunner til at jeg ønsket å studere bildebøker i klasserommet til dette prosjektet. Den første grunnen var at bildebøker er en fin måte å tilpasse undervisningen i klasserommet på. En av styrkene til bildebøker er at de inneholder mange bilder som elevene må tolke. Ifølge Ommundsen kan alle lesere finne noe meningsfylt i arbeidet med bildebøker, og bildelesing krever aktiv deltakelse for å forstås (Ommundsen, 2022a, s. 152). Elevene vil ikke

nødvendigvis tolke det samme bildet likt, noe jeg så tydelig i undervisningsøktene med Gorm. Elevene viste aktiv deltakelse og virket engasjerte i bildeboka de utforsket. Det var stor forskjell blant elevene i klassen når det kom til leseferdigheter, og i følge kontaktlæreren var det også stor forskjell i lesemotivasjon blant elevene. Selv om elevene var på ulike nivå når det kom til lesing gjorde høytlesingen av bildeboka at alle elevene fikk lik tilgang til teksten. Høytlesing og *shared picturebook reading* er en inkluderende form for litteraturundervisning, og alle elevene i klassen fikk mulighet til å vise sin litterære kompetanse og forståelse gjennom bildebokprosjektet. Litterære samtaler er en betydningsfull del av *shared picturebook reading*, og jeg vil nå se mer spesifikt på hvordan litterære samtaler kan brukes og hvordan de ble brukt i undervisningen.

6.1.1.2 Litterære samtaler

Bildebøker er spesielt egnet for litterære samtaler, ifølge Ommundsen (2022a, s. 167). Litterære samtaler i klasserommet kan føre til at ulike stemmer, erfaringer, tolkninger og forståelser møtes, og elevene får dele sine tanker og lytte til de andres tanker om den samme litterære teksten (Aase, 2005). Funnene viser at elevene diskuterte og kom med egne tolkninger om hva de trodde hadde hendt med musene i fortellingen. Jonas kom med flere hypoteser om hva som kunne ha hendt, men når han ble spurt om hvor musa hadde blitt av, svarte han: «Oppi magen til Gorm». Anna var enig med Jonas, og begrunnet det med at magen hadde blitt veldig stor. Flere elever argumenterte for sin tolkning ved å poengtere at magen til Gorm hadde blitt større, og på den måten delte de sin forståelse med medelevene sine. De ulike tolkningene og stemmene i klassen fikk komme fram, og alle elevene fikk mulighet til å dele sine tanker med klassen. Under utforskingen av enkelttoppslag i små grupper gikk både jeg og læreren rundt i klasserommet og lyttet til det elevene snakket om. Vi var da opptatte av at alle elevene skulle få si sine meninger, og at de lyttet til hverandre. Under de litterære samtalene passet læreren på at alle elevene fikk komme til ordet, og hvis en elev ikke hadde fått sagt så mye når gruppa diskuterte det oppslaget de hadde fått utdelt sørget læreren for at denne eleven også fikk si noe. Dette førte til at alle elevene deltok i samtalene, og hele gruppa så ut til å være aktivt deltakende og involverte i det som foregikk.

6.1.2 Visuell tekstkompetanse

Mange barns første møte med litteratur er gjennom bildebøker. Ommundsen (2022a, s. 162) peker på at visuell tekstkompetanse er viktig for å kunne lese såpass kompleks og krevende

litteratur som det bildebøker er. Det å kunne oppdage og tolke spor som finnes både i illustrasjonene og i verbalteksten er en krevende prosess. Under de litterære samtaler var det flere elever som bet seg merke i at magen til Gorm endret seg gjennom boka. De diskuterte hvorfor dette skjedde, og hva grunnene til dette kunne være. Funnene viser at elevene kom med mange ulike hypoteser, og de kom ikke fram til en felles enighet om hva som var grunnen. Elevene kom her med mange gyldige forslag, og slike diskusjoner vil være med på å utvikle elevenes litterære kompetanse. Her var elevene også inne på noen av norskfagets kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter fra LK20, gjennom at de kommuniserte, uttrykte seg muntlig og deltok i faglige samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kan tyde på at de reflekterte over bokas mening, og funnene viser at flere elever stilte seg kritisk til ulike elementer og modaliteter i boka. Flere funn vitner om at elevene studerte både bildene og teksten nøye når de diskuterte med hverandre og delte sine tanker og meninger i den litterære samtalen. Mye tyder på at elevene brukte ikonoteksten aktivt i søken etter forståelse.

6.1.3 Ikonotekst

Ikonoteksten i *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013) er kognitivt krevende, og inneholder mange kontraster og kontrapunktiske elementer. Etter min mening kan en slik utfordrende bildebok være strevsom å tolke for andreklassinger. De er ikke nødvendigvis vant med slike brutale bøker, i den grad at *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013) viser et dyr som sannsynligvis spiser andre dyr. Hvis elevene bare lener seg på illustrasjonene er det, etter min mening, liten tvil om hva som har hendt med alle musene, ved at man ser at magen til Gorm blir større samtidig som mus forsvinner fra bildene. Dette var noe flere av elevene var observante på, og noen var veldig bastante på at Gorm hadde spist alle musene. Andre elever var litt mer usikre på hva som hadde hendt, og det virket som at de ikke helt stolte på illustrasjonene når de skulle tolke hendelsene i boka. Siden dette er en kognitivt krevende og utfordrende bildebok, kan dette ha en sammenheng med den komplekse ikonoteksten som elevene her ble introdusert for.

Live stilte spørsmålet om Gorm kanskje spiste musene i blinde, når hennes gruppe utforsket biblioteksoppslaget. Etter min mening kan dette være et forsøk på å holde Gorm på den snille siden, og ikke gjøre han til en musespiser. Hun forsøkte å la Gorm beholde sin uskyldighet, ved at han selv også levde uvitende om at han faktisk spiste mus. Selv om Live mente at han spiste mer enn bare boksemat, ønsket hun ikke at han skulle være slem og spise de musene

som han insisterte på at han ikke hadde behov for å spise. Samspillet mellom verbaltekst og bilde som Live her så ut til å lene seg på var at Gorm sa at han ikke spiste mus, selv om hun så i bildene at musene forsvant og Gorms mage ble større.

Flere funn antyder at elevene prøvde å fylle tekstens tomrom med sine tolkninger av situasjoner som ikke kom eksplisitt fram i verbalteksten eller illustrasjonene, slik som hva som skjedde med musene når de forsvant. Funnene viser at elevene lente seg på det visuelle i bildeboka, for eksempel når de under den litterære samtalen diskuterte størrelsen på magen til Gorm på biblioteksoppslaget. Flere elever kommenterte størrelsen på magen til Gorm, og Patrik forklarte det med at Gorm hadde spist musa. Det står ingen plasser i verbalteksten at det er det som skjer, og illustrasjonene viser heller ikke eksplisitt at det er Gorm som spiser dem. Likevel viser funnene at det var ganske mange av elevene som trodde at det var Gorm som spiste musene. Dette samsvarer med Sipes teori om at barn stoler mye på visuelle aspekter når de skal forstå og skape mening (Sipe, 2008, s. 118-120). Jeg observerte at elevene var engasjerte i bildeboka og at de deltok aktivt i undervisningen, gjennom kroppsspråket deres og små kommentarer slik som «Jeg kan ikke se boka, du må snu den!». Dette stemmer overens med Rosenblatt (1995) sine tanker om at tekster med tomrom fører til mer aktive lesere. Observasjonene mine underveis underbygger at *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013) er ei utfordrende bildebok med mange tomme plasser for elevene til å fylle, og som derfor er egnet til å utvikle litterær forståelse.

6.1.4 Litterær forståelse

Litterær forståelse er gradvis økende kunnskap, som vokser i takt med flere erfaringer med, og koblinger mellom, ulike tekster (Sipe, 2000, s. 259-260). Flere funn vitner om at andreklassingene i denne studien viser begynnende litterær forståelse, og at det var variasjoner fra elev til elev når det kom til dette. Her tenker jeg spesielt på diskusjonene rundt hvor det var blitt av musa. Funnene viser at flere elever, blant andre Eline, Silje og Sander, mente at Gorm hadde spist musa, mens Kasper trodde at musa bare lå under dyna til Gorm, og at det var derfor magen så større ut. Måten flere av elevene uttrykte seg på når det kom til underkategorien *boka som et kulturprodukt* kan tolkes som at de viste litterær forståelse for at boka er noe større enn bare bildene og skriften. Andreas viste til tidligere erfaringer med forfatter og illustratør når han sa at han trodde Camilla Kuhn «har skrevet det og kanskje laget bildene». Selv om denne dialogen ikke gikk dypere inn på alle punktene med tanke på boka som et kulturprodukt, var dette en start som kan få elevene til å tenke på det neste gang de

møter ei bildebok. Etter min mening vil dette være en inngang, slik at elevene vil kunne utvikle sin litterære forståelse og kompetanse gjennom flere møter og erfaringer med ulike litterære verk.

Når det kom til utforskningen av et enkelttoppslag var Andreas på den gruppa som kom med mange hypoteser om hvor det kan ha blitt av musa. Her kom Jonas med mange forslag, og de andre på gruppa hang seg på disse. Selv om de hadde mange ulike hypoteser sa Jonas at han trodde musa var i magen til Gorm, og det samme sa Anna. Andreas derimot ville ikke helt gi slipp på de andre hypotesene, og holdt seg til at musa lå i lommeboka på gulvet. Som følge av dette tolker jeg det som at Andreas hadde sine egne meninger og holdt fast ved disse, selv om de andre på gruppa hadde andre meninger enn han. Dette mener jeg vitner om at Andreas torde å stå alene i meningen sin, og på den måten viste en selvstendighet i arbeidet med bildeboka. Det ville vært veldig enkelt for han å bare si at han var enig med de andre på gruppa, og det viser etter min mening en elev som har kommet et godt stykke med tanke på litterær forståelse. Samtidig er det også mulig at Andreas sin forståelse skyldes lite erfaring med kontrapunktiske og utfordrende bildebøker, og at han dermed ikke klarte å trekke linjene og fylle tekstens tomme plasser på samme måte som de andre elevene på gruppa. Både Iser og Rosenblatt fokuserer på møtet mellom tekst og leser (Iser, 1996, s. 104; Rosenblatt, 1995, s. 27), og med utgangspunkt i deres teorier kan Andreas sine forventninger og tidligere erfaringer være grunnen til hans tolkning av situasjonen som gruppa hans diskuterte.

6.2 Fire elevers responser

I denne delen vil jeg se nærmere på fire elevers responser, og diskutere forskningsspørsmålet: *Hvilke former for litterær forståelse og ekspressivt engasjement viser elevene i løpet av undervisningsøkten?*

6.2.1 Anna og Tilde

Jeg har valgt å drøfte Anna og Tildes responser samlet, fordi all deres samhandling med bildeboka, deres diskusjoner og samtaler underveis og intervjuet i etterkant var samlet. Derfor mener jeg det er mest ryddig å diskutere deres responser sammen, siden mye av det de sier bygger på hverandre.

6.2.1.1 Analytisk respons

Funnene viser at Anna og Tilde var aktive når det kom til kategorien *fokus på språket* og til å *konstruere tolkning av narrativ mening*. I tillegg var dette to av elevene jeg intervjuet i etterkant av undervisningen. Under utforskningen og den litterære samtalen etter høytlesinga av bildeboka var Anna og Tilde på den gruppa som kom med mange hypoteser om hvor det var blitt av musa. Begge elevene viste engasjement og deltok i samtalene som foregikk. Jeg tolker det som at de synes boka var interessant, og begge to viste litterær kompetanse gjennom hele bildebokprosjektet. De bygget videre på hverandres og andres kommentarer og tolkninger av situasjoner i boka, noe som tyder på at de lyttet til andre og reflekterte over det som ble sagt. Under intervjuet i etterkant av undervisningen fortsatte de å snakke om det som ble sagt under samtalene tidligere, og som følge av dette tolker jeg det som at både Anna og Tilde viste ekspressivt engasjement gjennom å tilby alternative handlinger til fortellingen. Dette er en form for *kritikk eller kontroll*, som jeg har valgt å plassere under *analytisk respons* og *å konstruere tolkning av narrativ mening* fra Sipe sine kategorier for respons. Funnene tyder på at Anna og Tilde både levde seg inn i fortellingen og at de reflekterte over teksten. I tillegg svarte begge elevene under intervjuet at de likte å bli lest høyt for, og at de synes bildeboka brukt i dette prosjektet var veldig gøy. Dette samsvarer med observasjonene jeg gjorde underveis. Med utgangspunkt i funnene og Tønnessen (2013, s. 181) sin forståelse av litterær kompetanse, kan dette tyde på at Anna og Tilde har kommet et godt stykke når det kommer til litterær kompetanse. Observasjonene underveis underbygger dette, ved at de viste nysgjerrighet og interesse for bildeboka og handlingen i den.

6.2.1.2 Utfordringer

Det som var utfordrende i analysen av disse to elevenes litterære forståelse var at de hele tiden var på samme gruppe, og at de jobbet veldig mye med hverandre. Det gjorde det vanskelig for meg å skille deres forståelse fra hverandre, og jeg vet dermed ikke om funnene ville blitt de samme hvis disse to elevene ikke var samlet hele tiden. Selv om begge elevene deltok i samtalene så bygget veldig mye av det de sa på hverandre, og de lente seg mye på den andre. Hvis Anna og Tilde ikke hadde vært på samme gruppe kunne funnene eksempelvis vist at en av dem ikke var kommet like langt med tanke på litterær forståelse og litterær kompetanse, men dette har jeg ikke noe grunnlag for å si eller mene noe om. Observasjonene mine tyder på at de er veldig trygge på hverandre, noe som kan tenkes å ha hatt innvirkning på deres deltakelse, uten at jeg kan trekke noen slutninger basert på dette. Deres samarbeid kan ha vært

med på å utvikle deres forståelse og kompetanse, ved at de spiller hverandre bedre og utvikler seg raskere ved å diskutere teksten med hverandre. Det er vanskelig å skille disse to elevene, men man kan med forsiktighet, basert på deres deltakelse og kommentarer underveis i prosjektet, anta at deres samarbeid har ført til utvikling av litterær kompetanse og forståelse for bildeboka.

6.2.1.3 Ubevisst musespiser

Under intervjuet med Anna og Tilde snakket vi om elevarbeidene deres, og jeg stilte spørsmål om det de hadde skrevet på arket sitt. Anna svarte at hun hadde skrevet «Nei, nei, du kan få boksemat», noe som samsvarer med det som står i boka (oppslag 14). En forklaring på dette kan være at Anna ønsket å holde Gorm på den snille siden, siden han gjennom boka insisterer på at han ikke liker å spise mus. Videre i samtalen forklarte Anna derimot at Gorm sa nei til at katten skulle spise mus fordi Gorm ville ha mus selv. Hun hadde tolket det som at det er Gorm som spiser musene når de forsvinner. Tilde sa også at Gorm spiser mus når de kommer hjem til han, noe som vitner om at disse to elevene har trukket de samme slutningene og kommet til de samme konklusjonene om hva som har hendt med musene i fortellingen.

Anna og Tilde foreslo også en alternativ dialog til fortellingen under intervjuet. På bakgrunn av dette tolker jeg det som at de motsa seg selv litt, fordi de ønsket at Gorm skal være den snille ormen som han sier at han er. De kommenterte at Gorm spiste mus i søvne, noe som vitner om at de ikke ville gi Gorm rollen som bevisst musespiser. Funnene indikerer at Anna og Tilde mente at Gorm spiste musene, men at han ikke gjorde det bevisst. De ønsket å beholde hans uskyld. Dette kan skyldes at elevene ikke er vant til og dermed har lite erfaring med kontrapunktiske bøker, der verbalteksten og bildene motsier hverandre. Elevene viste med dette litterær forståelse gjennom *analytisk respons* og *fokus på språket*, men de viste også *performativ respons* gjennom *overtakelse* som er en kategori under *ekspressivt engasjement*. Når det kommer til tegningene deres så tolker jeg det som at de begge har tegnet en snill og uskyldig Gorm og en skummel og slem katt som flekker skarpe tenner (se bilde 6). Den ubevisste musespiserrollen som Anna og Tilde her ser ut til å ha gitt Gorm samsvarer også med Eline sine kommentarer og tolkninger av Gorm.

6.2.2 Eline

I likhet med Anna og Tilde ser det også ut til at Eline tolker det som at Gorm har spist musene. Når læreren spurte om de trodde Gorm hadde spist opp musa, svarte Eline «men det vet liksom ikke han». Som følge av dette tolker jeg det som at Eline heller ikke ønsket å tildele Gorm rollen som bevisst musespiser. Funnene viser at Eline var aktiv når det kom til kategorien *fokus på språket*, i tillegg til at hun hadde en *analytisk tilnærming til illustrasjonene og konstruerte tolkning av narrativ mening*.

6.2.2.1 Fokus på språket og illustrasjonene

Under utforskingen av et oppslag i grupper la Eline stor vekt på ordene som sto på siden; «svelger og sovner» (oppslag 16). Funnene viser at hun benyttet seg av disse ordene for å forklare for de andre og begrunne sine tolkninger av hva som hendte med musene. Hun brukte språket aktivt, og etter min mening viser hun med dette en dyp litterær forståelse når det kommer til betydningen av verbalteksten.

Da de diskuterte biblioteksoppslaget under den litterære samtalen, poengterte Eline at Gorm hadde stor mage. Dette kan tyde på at hun benyttet seg av illustrasjonene til å analysere og tolke handlingen. Selv om hun ikke her verbalt uttrykte at hun mente det var Gorm som hadde spist musa og at det var derfor magen hans var blitt stor, tolket jeg det som at hun var enig i de andre elevene som sa det, basert på observasjonen jeg gjorde. I tillegg så var det Eline som brakte det at Gorm ikke selv var klar over at han spiste mus inn i samtalen, som nevnt i forrige avsnitt. Dette antyder at Eline benyttet seg av illustrasjonene til å tolke at det var Gorm som hadde spist musa, basert på at magen hans var blitt større. Samtidig antyder samtalen Eline hadde med gruppa under utforskingen at hun brukte verbalteksten til å skape mening og til å tolke handlingen i boka. På bakgrunn av dette viser Eline en tydelig litterær forståelse gjennom hele undervisningsopplegget med *shared picturebook reading*. Hun er også en ganske muntlig aktiv elev, noe som kan tolkes som at hun viser engasjement og interesse for bildebokprosjektet.

6.2.2.2 Ekspressivt engasjement

Funnene indikerer også at Eline viser ekspressivt engasjement gjennom å *sette seg selv inn i fortellingen*. Observasjonene gjort under høytlesingen tyder på at Eline var interessert i bildeboka og nysgjerrig på handlingen. Hun fulgte nøye med, og passet på at hun fikk se alle

oppslagene godt før læreren bladde om til neste side. Under høytlesing kom hun også med kommentaren: «Han er veldig snill, men han eter opp alle musene», noe som etter min mening viser ekspressivt engasjement i form av å *sette seg selv inn i fortellingen og snakke tilbake* til karakterene i den. Ut fra Sipes teori er dette med på å fjerne litt av skillet mellom bildebokas fortelling og Elines egen verden. I likhet med Eline viste også Lars ekspressivt engasjement i sine responser.

6.2.3 Lars

6.2.3.1 Dramatisering som performativ respons

Lars var en av elevene som viste ekspressivt engasjement gjennom å *dramatisere* og tolke bildeboka på en mer fysisk måte. Ifølge Sipe er dette en av måtene barn manipulerer teksten, tolker den og bruker den til å vise kreativitet og fantasi (Sipe, 2002, s. 477; 2008, s. 86). Funnene viser at Lars uttrykte seg gjennom lyder og bevegelser, og han lekte at han var både musene og hoggormen Gorm. I løpet av undervisningsøkten observerte jeg at Lars virket interessert i bildeboka og han så ut til å følge nøye med under høytlesinga. Han dramatiserte under både høytlesinga, utforskinga av enkeltoppslag i gruppe og den litterære samtalen. Observasjonene underveis antyder at Lars likte oppmerksomheten han fikk fra medelever da han dramatiserte. Hvis dette var tilfellet kan dette tolkes som en av grunnene til at Lars fortsatte å dramatisere gjennom prosjektet, og viste ekspressivt engasjement og litterær forståelse på en måte han følte seg komfortabel med.

6.2.3.2 Muntlig aktivitet

Med utgangspunkt i observasjonene og lydopptakene var ikke Lars veldig muntlig aktiv i samtalene underveis i prosjektet. Som følge av dette tolker jeg det som at Lars ville få oppmerksomhet for det han viste og lekte, og ikke for det han sa i samtalene. Dette kan tyde på at Lars var usikker og til en grad ukomfortabel med å vise sin litterære forståelse i vanlig muntlig samtale, men det kan også være et tegn på at Lars ikke var kommet så langt i utviklingen av litterær forståelse som noen av de andre elevene i klassen. Jeg oppfattet det som at Lars var litt usikker på seg selv, og at han kanskje ikke følte seg så trygg med å delta på en mer seriøs og verbal måte, og derfor ønsket å tulle og tøyse mer for å avlede medelevene og læreren fra å spørre han spørsmål som han kanskje ikke kunne svart på. Sipe (2002, s. 479) sier at dramatisering som performativ respons kan være en avansert og sofistikert responstype, men at det gjerne blir sett på som forstyrrende av læreren. Dette kan

altså bety at Lars viser en kreativ og avansert responsform, og dermed har en høyere litterær forståelse enn hva man først antar.

6.2.3.3 Egne eller andres tolkninger

Kommentaren hans om tegningen av Gorm, der han sa «men egentlig så hadde han slurpet i seg hele musa», kom etter alle samtale og var en repetisjon av noe en annen elev hadde sagt. Kanskje var det bare en tilfeldighet, men en annen forklaring er at Lars lyttet til det de andre elevene sa under samtale og gjenfortalte og repeterte det fordi han hadde merket at læreren eller medelevene hadde godkjent denne tolkningen. Som følge av dette kan det tolkes som at Lars viser lite litterær forståelse og egne tolkninger og meninger, eller så var dette hans faktiske tolkninger og så var det en tilfeldighet at han ikke fikk sagt noe før en annen elev sa det samme som han tenkte. Alt dette kan også handle om verdien av det kollektive litteraturarbeidet, og forskjellen på hva Lars kan alene og hva han kan sammen med andre. Dette stammer fra Vygotskys teori om proksimal utvikling, og kan være med på å utvide grensene for hva eleven klarer alene ved neste anledning. Uansett hva som var bakgrunnen for dette så var den eneste formen for litterær forståelse og ekspressivt engasjement som Lars viste tydelig i løpet av undervisningen *performativ respons* gjennom *dramatisering*. Ifølge Sipe kan dramatisering ofte bli sett på som en forstyrrende respons av læreren, og i dette tilfellet ga læreren ingen oppmerksomhet til Lars når han dramatiserte under høytlesinga. Dette samsvarte med oppmerksomheten læreren ga de andre elevenes responser under høytlesinga, og man kan derfor ikke si noe om læreren i denne studien oppfattet Lars sin respons som mer forstyrrende enn andre elevers responser. Sipe understøtter at respons i form av dramatisering bør sees på som sofistikerte, uttrykksfulle handlinger, og ikke forstyrrende og enkle responser (Sipe, 2002, s. 479). En didaktisk implikasjon kan dermed være at lærere bør anerkjenne denne responsformen i større grad, fordi elever uttrykker litterær forståelse på ulike måter og med ulike former for respons.

6.2.4 Oppsummering

Utbyttet som disse andreklassingene sitter igjen med etter endt undervisningsøkt er kanskje det beste de kunne oppnådd med tanke på deres alder og modenhet. Denne klassen var heller ikke vant med å arbeide med bildebøker på nøyaktig denne måten, noe som kan ha hatt innvirkning på resultatene. Samme undervisningsøkt med en eldre klasse ville sannsynligvis

vist et annet resultat, og ytterligere forskning på dette området trengs for å kunne konkludere med noe mer generelt.

7 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg belyst problemstillingen: *Hva slags respons viser elever under shared picturebook reading av den utfordrende bildeboka Gorm er en snill orm?* For å svare på problemstillingen valgte jeg å analysere bildeboka *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013), og gjennomføre en casestudie som tar utgangspunkt i et undervisningsopplegg med bildeboka. Temaet jeg ønsket å undersøke var bildebøker i klasserommet. For å se nærmere på problemstillingen valgte jeg å formulere to forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene lot meg gå mer i dybden av problemstillingen min.

Forskningsspørsmålene til denne oppgaven er: 1) *Hvilke former for litterær forståelse og ekspressivt engasjement viser elevene i løpet av undervisningsøkten?* 2) *Hvordan kan Gorm er en snill orm brukes til å utvikle elevenes litterære kompetanse?* Jeg har undersøkt disse gjennom observasjon, lydopptak, intervju av elever og innhenting av elevarbeider i form av tegninger. Å kombinere disse metodene opplevdes som formålstjenlig og velegnet til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

7.1 Hva slags respons viser elever under shared picturebook reading av den utfordrende bildeboka Gorm er en snill orm?

Problemstillingen fokuserer på elevenes responser gjennom *shared picturebook reading*. For at *shared picturebook reading*, litterære samtaler og høytlesing skal fungere godt i klasserommet mener jeg, på bakgrunn av funnene i denne studien, at det er viktig med en lærer som inkluderer alle elevene, lytter til dem, anerkjenner svarene deres og er godt kjent med bildeboka som benyttes. Ved å ha god kjennskap til bildeboka kan læreren slippe seg mer løs og fokusere mer på elevene enn selve boka og lesingen av den. Funnene viser at elevene viste mange ulike former for respons i løpet av undervisningsøkten med bildeboka, og at det å arbeide med litteratur i klasserommet kan være en måte å tilpasse undervisningen og inkludere alle elevene på. Funnene viser at nettopp høytlesing av bildebøker legger opp til tilpasset opplæring, og at skjønnlitteratur og *shared picturebook reading* legger til rette for at elevene får benyttet og styrket sine muntlige ferdigheter og sin refleksjonsevne.

7.2 Hvilke former for litterær forståelse og ekspressivt engasjement viser elevene i løpet av undervisningsøkten?

Det første forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i elevenes responser. Funnene viser at elevene viser mange former for litterær forståelse og ekspressivt engasjement fra Sipe sine typologier (2000, 2002, 2008). Analytisk respons, med sine underkategorier, var den største responskategorien i mine funn, noe som samsvarer med Sipe sin forskning. Funnene viser at elevene både analyserer bildene, språket og teksten, i tillegg til at de viser ekspressivt engasjement gjennom å tilby alternative handlinger til fortellingen. Anna og Tilde viste flere former for analytisk respons, og det samme gjorde Eline. Analysen av funnene viser at det ikke er noen elevresponser som viser intertekstuell respons, og personlig respons er en liten kategori med kun noen få responser. Ifølge funnene er det flere elever som viser ekspressivt engasjement. Analysen viser at transparent respons var en kategori der spesielt Eline var aktiv, og performativ respons med underkategorien dramatisering var også tydelig i analysen av funnene. Noen elever viser mer av denne typen respons enn andre, slik som Lars og hans dramatisering av situasjoner og hendelser. Som følge av alt dette konkluderer jeg med at elevene viste ulike former for litterær forståelse og ekspressivt engasjement, med analytisk respons som den største kategorien.

7.3 Hvordan kan *Gorm er en snill orm* brukes til å utvikle elevenes litterære kompetanse?

Bildebokanalysen viser at bildeboka inneholder en del tomme plasser, noe som var bakgrunnen for store deler av elevenes samtaler rundt bildeboka. Funnene viser at elevene utforsket og samtalte om hendelser i boka, og de tok rollen som detektiver for å finne ut hva som hadde hendt. Som følge av dette tolker jeg det som at elevene var aktive lesere som utforsket bildebokas ikonotekst, paratekst og tomme plasser på ulike måter.

Elever utvikler sin litterære kompetanse gjennom erfaringer med tekst. De må få mulighet til å reflektere, diskutere, stille spørsmål og oppleve leseglede for å utvikle sin litterære kompetanse på best mulig måte. I lys av funnene fra denne studien vil jeg påstå at elevene i klasserommet fikk utviklet sin litterære kompetanse gjennom undervisningen med *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013). Funnene viser at elevene var nysgjerrige, de diskuterte ulike

forståelser og tolkninger av hendelsene i boka og de viste engasjement og interesse for prosjektet.

Funnene i denne studien viser også at høytlesing fungerte som en veldig bra måte å få med alle elevene i klasserommet på, og ga alle elevene lik tilgang til teksten. Dette er med på å skape en inkluderende undervisning tilpasset alle elevene. I tillegg er bildebøker en svært krevende form for litteratur, fordi de inneholder mange modaliteter som elevene må forholde seg til. Mulighetene som ligger i bruken av bildebøker i klasserommet er mange, og i denne studien har jeg sett at metoden *shared picturebook reading*, med høytlesing, utforskning og litterær samtale virket engasjerende på elevene. I samtalene viste de evnen til å lytte til hverandre, bygge videre på hverandres kommentarer og delta i faglige samtaler. Disse funnene viser at undervisningsopplegget med ei bildebok i klasserommet også treffer godt innenfor kjerneelementene og de grunnleggende ferdighetene som presenteres i læreplan i norsk fra LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). I lys av disse funnene vil jeg påstå at bildeboka *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013) er en god undervisningsressurs som kan være engasjerende, og mulighetene som ligger i denne ressursen er mange.

7.4 Avsluttende kommentar

Mitt håp er at denne forskningen kan bidra til enda mer oppmerksomhet rundt bildebøkers potensiale i klasserommet. Mine funn i denne studien samsvarer med funn fra andre og større studier som viser hvilke muligheter som ligger i bruk av bildebøker i undervisningen (Ommundsen, 2022b), og elevers evne til å lese på en fagspesifikk måte helt fra starten av barneskolen (Håland & Hoel, 2016). Gjennom arbeidet med denne studien har jeg tilegnet meg mye kunnskap om bildebøker, høytlesing, litteraturundervisning og elevers responser. Alt dette vil jeg ta med meg inn i mitt arbeid som lærer på barneskolen.

Selv om min studie viser at bildebøker i klasserommet er svært positivt med tanke på læringsutbytte, engasjement og elevrespons, må man likevel diskutere overførbarheten til et slikt prosjekt. Det er viktig for meg å nevne at jeg er bevisst denne studiens begrensninger, siden dette er en enkeltstående, kvalitativ casestudie. For å styrke reliabiliteten og generaliserbarheten har jeg benyttet meg av Sipe sine typologier for litterær forståelse og ekspressivt engasjement. Denne studien gir et teoretisk bidrag til bildebokforskning, og et innblikk i hvordan bildebøker kan benyttes som en undervisningsressurs. Det er behov for

mer forskning på bruken av bildebøker i klasserommet, og hvilken verdi og potensiale som ligger i dette, før man kan trekke en endelig konklusjon.

Dette har vært et svært spennende prosjekt å gjennomføre. Elever viser respons på mange ulike måter, og det har vært veldig interessant og gøy å kunne dykke ned i og analysere disse responsene. Noe av det morsomste med hele prosjektet synes jeg har vært å studere elevtegningene, som viser alt fra glupske katter og utdrag fra bildeboka, til elevenes egne tolkninger av hva som skjedde med alle musene i fortellingen. De fyller tekstens tomrom med sine tolkninger og sin forståelse av fortellingen. Avslutningsvis vil jeg presentere to tegninger, og dermed la elevene få det siste ordet i denne oppgaven. Bilde 10 viser katten som nesten spiser musa før Gorm «redder» den, og bilde 11 viser en elevs tolkning av hva som skjedde med musa som Gorm «reddet» fra katten.



Bilde 10: Elevtegning



Bilde 11: Elevtegning

8 Litteraturliste

- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
<https://www.jstor.org/stable/20205005>
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur : sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Cappelen Damm.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur : sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk : metodeboka 1*. Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Braid, C. & Finch, B. (2015). "Ah, I know why...": children developing understandings through engaging with a picture book. *Literacy*, 49(3), 115-122.
<https://doi.org/10.1111/lit.12057>
- Bugge, E. (2020). Sosiolingvistisk undersøkelse av talemålsvariasjon og dialektendring. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Børresen, B. (2019). *Samtaler i klasserommet*. Pedlex.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Taylor & Francis Group.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hioa/detail.action?docID=5103697>
- Culler, J. (2023). *Structuralist Poetics : Structuralism, linguistics and the study of literature* (2. utg.). Taylor & Francis. <https://bookshelf.vitalsource.com/books/9781000532340>
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Sosiologisk tidsskrift*, 12(2), 117-142. <https://doi.org/doi:10.18261/ISSN1504-2928-2004-02-02>
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167-208). Universitetsforlaget.
- Genette, G. (1997). *Paratexts : Thresholds of Interpretation* (J. E. Lewin, Overs.). Cambridge University Press. <https://doi.org/doi:10.1017/CBO9780511549373>
- Goga, N. (2011). Bildebokkritikken og det nave. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 2(1).
<https://doi.org/doi:10.3402/blft.v2i0.8394>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3(4), 163-168.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen : innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 21-36.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.195>

- Håland, A. & Ulland, G. (2014). Litteraturredidaktikk på barnetrinnet. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 2 : norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1974). *The implied reader : Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1996). Tekstens appelstruktur (G. Kelstrup, Overs.). I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser : En antologi om resepsjonsforskning* (s. 102-133). Borgens Forlag.
- Kuhn, C. (2013). *Gorm er en snill orm*. Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal.
- Leigh, S. R. & Heid, K. A. (2008). First Graders Constructing Meaning Through Drawing and Writing. *Journal for Learning through the Arts*, 4(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.21977/D94110043>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Mjør, I. (2010). I resepsjonens teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 1(1). <https://doi.org/10.3402/blft.v1i0.5856>
- Maagerø, E. (1999). Tekst og estetikk: Om Wolfgang Iseres resepsjonsteori. I E. S. Tønnessen & E. Maagerø (Red.), *Tekstblikk : rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst - og litteraturpedagogikk* (s. 28-39). Nordisk Ministerråd. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010021000048
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203960615>
- Ommundsen, Å. M. (2006). All-alder-litteratur; litteratur for alle eller ingen? I K. W. Sverdrup & J. Ewo (Red.), *Kartet og terrenget : Linjer og dykk i barne- og ungdomslitteraturen* (s. 50-71). Omnipax. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013081305052
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser : når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut* [Doktorgradsavhandling, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo].
- Ommundsen, Å. M. (2022a). *Bildeboka*. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur : Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 149-172).
- Ommundsen, Å. M. (2022b). Cognitively challenging picturebooks and the pleasures of reading : explorative learning from picturebooks in the classroom. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland & B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *Exploring challenging picturebooks in education : international perspectives on language and literature learning* (s. 99-121). Routledge.

- Ommundsen, Å. M., Haaland, G. & Kümmerling-Meibauer, B. (2022). *Exploring challenging picturebooks in education : international perspectives on language and literature learning*. Routledge.
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2020). Bildeboken Fy katte! – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *Barn*, 38(4), 69-84.
<https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3995>
- Reese, E. (2015). What good is a picturebook? Developing children's oral language and literacy through shared picturebook reading. I B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, K. Nachtigäller & K. J. Rohlfing (Red.), *Learning from Picturebooks* (s. 208-222). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315866710-20>
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken : På väg mot en teori*. Alfabetabokförlag AB.
- Roche, M. (2014). *Developing children's critical thinking through picturebooks : a guide for primary and early years students and teachers*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315760605>
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). The Modern Language Association of America.
- Sipe, L. R. (2000). The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds. *Reading research quarterly*, 35(2), 252-275. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.4>
- Sipe, L. R. (2002). Talking Back and Taking over: Young Children's Expressive Engagement during Storybook Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483.
<http://www.jstor.org/stable/20205086>
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime : young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College.
- Solheim, R. (2020). Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Study. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. utg.).
- Stokke, R. I. S. & Tønnessen, E. S. (Red.). (2022). *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tønnessen, E. S. (2007). Litterær kompetanse - for elever og lærere. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larsson (Red.), *Inn i teksten - ut i livet : nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 177-189). Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I E. Maagerø, B. Aamotsbakken & N. Askeland (Red.), *Læreboka : studier av ulike læreboktekster*. Akademika.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet* (Udir-1-2022) [Rundskriv].
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/>
- Wise, Robert (Regissør). (1965). *The Sound of Music* [Film]. Twentieth Century-Fox Film Corporation.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications : Design and Methods* (6. utg.). SAGE Publications.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar : Litteraturredidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 – SIKT sin vurdering av prosjektet



[Meldeskjema](#) / [Utforskende arbeidsmåter om bildebøker i klasserommet](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 762672	Vurderingstype Standard	Dato 02.11.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Utforskende arbeidsmåter om bildebøker i klasserommet

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

Prosjektansvarlig
Mette Moe

Student
Maiken Hoem Kleivli

Prosjektperiode
21.09.2022 - 01.09.2023

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 01.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Personverntjenester 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.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG
Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2023.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1
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.

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

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

9.2 Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til foresatte

Til foresatte

Informasjon om forskningsprosjektet "Utforskende arbeidsmåter om bildebøker i klasserommet"

Mitt navn er Maiken Hoem Kleivli. Jeg er student ved Grunnskolelærer 1-7 ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Våren 2023 skal jeg levere min masteroppgave, og i den forbindelsen ønsker jeg å undersøke hvordan et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Gorm er en snill orm* av Camilla Kuhn kan brukes i undervisning med elever på småtrinnet.

Målet med prosjektet er å undersøke hva elever på småtrinnet fokuserer på og interesserer seg for under lesing av bildebøker i klasserommet. Du/dere blir spurt om å delta i prosjektet fordi jeg har vært i kontakt med kontaktlæreren til ditt/deres barn, og har fått lov av kontaktlærer til å komme inn i klasserommet og gjennomføre prosjektet mitt der.

For å undersøke problemstillingen min skal kontaktlæreren gjennomføre et undervisningsopplegg jeg har planlagt som har fokus på *shared picturebook reading*. Metoden innebærer en felles høytlesing, der lærer leser høyt mens elevene lytter samtidig som de leser bildene, etterfulgt av en litterær samtale og et tegneprosjekt. Jeg ønsker også å intervju noen elever om tegningen deres. Jeg skal observere elevene mens kontaktlæreren underviser. Undervisningsopplegget varer i ca. 60 minutter. Under observasjonen vil det ikke bli notert navn.

Under de litterære samtalene og intervjuene ønsker jeg å ta lydopptak, slik at jeg er sikker på at jeg får med meg alt. Det er kun jeg som kommer til å høre disse lydopptakene.

Lydopptakene vil lagres på en forsvarlig måte, og jeg vil transkribere og anonymisere/pseudonymisere slik at de som leser oppgaven ikke vil kunne kjenne igjen noen. Undersøkelsen vil foregå i januar 2023. Det materialet jeg samler inn, vil bare bli brukt i forbindelse med oppgaven min. All data jeg samler inn vil bli anonymisert. Det jeg bruker i oppgaven vil bli lagt fram på en måte som gjør at ingen skal kunne vite hvilken skole jeg har samlet inn materialet på, eller hvilke elever som har deltatt i prosjektet. Når oppgaven er ferdig vil alt materiale bli makulert/slettet, senest september 2023.

Skolens rektor og kontaktlærer er informert om prosjektet, og har godkjent det.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Deltakelse i prosjektet innebærer å delta i litterære samtaler og være villig til å bli intervjuet. Her vil det bli tatt lydopptak. Elever som ikke ønsker å delta i undersøkelsen, vil følge undervisningen i klassen på lik linje med de elevene som deltar, men de vil ikke bli tatt lydopptak av eller bli plukket ut til intervju. Hvis du godkjenner at ditt barn kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Elever kan også når som helst gi beskjed om at det ikke ønsker å delta. For å trekke samtykke kan du gi beskjed til kontaktlærer, eller sende en mail til meg.

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

Studien er meldt til Personverntjenester Sikt på oppdrag fra OsloMet. Personverntjenester har vurdert at behandlingen av personvernopplysninger i denne studien er lovlig og i samsvar med gjeldende regelverk.

Jeg håper jeg kan få tillatelse til at ditt barn kan være med i denne undersøkelsen. Hvis du/dere har noen spørsmål i forbindelse med prosjektet kan jeg kontaktes på:

- Tlf: 40610514
- E-post: s334208@oslomet.no

Du/dere kan også ta kontakt med min veileder; Mette Moe, førstelektor ved OsloMet på:

- E-post: mettemoe@oslomet.no

Med vennlig hilsen Maiken Hoem Kleivli

Svarslipp med samtykkeerklæring

Slipp leveres til kontaktlærer snarest.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Utforskende arbeidsmåter om bildebøker i klasserommet", og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mitt barn _____ kan:
(Barnets navn)

- Delta i samtaler der det blir tatt lydopptak
- Delta i intervju der det blir tatt lydopptak

Sted og dato

Foresattes underskrift

9.3 Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til lærer

Til lærer

Informasjon om forskningsprosjektet "Utforskende arbeidsmåter om bildebøker i klasserommet"

Mitt navn er Maiken Hoem Kleivli. Jeg er student ved Grunnskolelærer 1-7 ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Våren 2023 skal jeg levere min masteroppgave, og i den forbindelsen ønsker jeg å undersøke hvordan et undervisningsopplegg med den utfordrende bildeboka *Gorm er en snill orm* av Camilla Kuhn kan brukes i undervisning med elever på småtrinnet. Målet med prosjektet er å undersøke hva elever på småtrinnet fokuserer på og interesserer seg for under lesing av bildebøker i klasserommet.

For å undersøke problemstillingen min skal kontaktlæreren gjennomføre et undervisningsopplegg jeg har planlagt som har fokus på *shared picturebook reading*. Metoden innebærer en felles høytlesing, der lærer leser høyt mens elevene lytter samtidig som de leser bildene, etterfulgt av en litterær samtale og et tegneprosjekt. Jeg skal observere elevene mens kontaktlæreren underviser. Undervisningsopplegget varer i ca. 60 minutter. Under observasjonen vil det ikke bli notert navn.

Under de litterære samtalene og intervjuene ønsker jeg å ta lydopptak, slik at jeg er sikker på at jeg får med meg alt. Det er kun jeg som kommer til å høre disse lydopptakene. Lydopptakene vil lagres på en forsvarlig måte, og jeg vil transkribere og anonymisere/pseudonymisere slik at de som leser oppgaven ikke vil kunne kjenne igjen noen. Undersøkelsen vil foregå i januar 2023. Det materialet jeg samler inn, vil bare bli brukt i forbindelse med oppgaven min. All data jeg samler inn vil bli anonymisert. Det jeg bruker i oppgaven vil bli lagt fram på en måte som gjør at ingen skal kunne vite hvilken skole jeg har samlet inn materialet på, eller hvilke elever eller lærere som har deltatt i prosjektet. Når oppgaven er ferdig vil alt materiale bli makulert/slettet, senest september 2023.

Skolens rektor og kontaktlærer er informert om prosjektet, og har godkjent det.

Du får dette informasjonsskrivet fordi din stemme vil kunne høres på lydopptaket jeg tar under undervisningsøkten. Det kan også bli aktuelt med et intervju der jeg stiller deg spørsmål i forhold til gjennomføringen av undervisningen, og dine tanker rundt dette.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du godkjenner at din stemme kan høres på lydopptaket, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. For å trekke samtykke kan du gi beskjed til meg, enten muntlig eller skriftlig.

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

Studien er meldt til Personverntjenester Sikt på oppdrag fra OsloMet. Personverntjenester har vurdert at behandlingen av personvernopplysninger i denne studien er lovlig og i samsvar med gjeldende regelverk.

Jeg håper jeg kan få tillatelse til at din stemme kan høres på lydopptak. Hvis du har noen spørsmål i forbindelse med prosjektet kan jeg kontaktes på:

- Tlf: 40610514
- E-post: s334208@oslomet.no

Du kan også ta kontakt med min veileder; Mette Moe, førstelektor ved OsloMet på:

- E-post: mettemoe@oslomet.no

Med vennlig hilsen Maiken Hoem Kleivli

Svarslipp med samtykkeerklæring

Slipp leveres til Maiken innen 10. januar.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Utforskende arbeidsmåter om bildebøker i klasserommet", og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å:

- Delta i samtaler der det blir tatt lydopptak
- Delta i intervju der det blir tatt lydopptak

Sted og dato

Lærers underskrift

9.4 Vedlegg 4 – Undervisningsopplegg

Undervisningsplan

Shared picturebook reading: *Gorm er en snill orm* av Camilla Kuhn

<p>Hva skal vi lære?</p> <p>Kjerneelementer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tekst i kontekst - Kritisk tilnærming til tekst - Muntlig kommunikasjon <p>Tverrfaglige tema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demokrati og medborgerskap <p>Grunnleggende ferdigheter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muntlige ferdigheter - Å kunne lese <p>Kompetansemål</p> <ul style="list-style-type: none"> - lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk - uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skrijving og andre kreative aktiviteter - lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler - beskrive og fortelle muntlig og skriftlig

Innhold:	Metode og arbeidsformer:		Datainnsamling
	Læreren aktivitet	Elevenes aktivitet	
Oppstart	Presentere planen for timen	Lytter, evt. stiller spørsmål	Observasjon (+ lydopptak)
Stimulere forforståelse	Se på ormen, hva vet vi om ormer fra før? Se på bokas forside og bakside, hva handler den om?	Deltar i samtalen, kommer med meninger og tanker	
Høytlesing	Leser boka høyt (øvd på forhånd), viser bildene underveis	Lytter, studerer bildene	
Utforsker enkeltoppslag	Deler elevene inn i grupper (3/4), gir de ett oppslag de sammen skal studere	Setter seg i grupper og studerer oppslaget de får tildelt	Lydopptak (+ observasjon)
Litterær samtale	Går gjennom boka på nytt, stopper opp og lytter til det elevene tenker den handler om og det de har utforsket. Stiller spørsmål	Deltar i samtalen, kommer med meninger og tanker. Forteller hva de utforsket i sitt oppslag.	
Tegne/skrive	Gir alle elevene ark til å tegne og skrive på. Forklarer hva de skal gjøre: - tegn eller skriv om noe fra boka som dere synes var spennende, interessant, rart, morsomt osv. Dere står fritt til å gjøre det akkurat slik dere selv vil.	Tegner/skriver om noe fra boka.	Observasjon
Avslutte	Oppsummere det vi har jobbet med	Lytter og kommer med meninger og tanker	
Intervju	Etter undervisningen er ferdig skal noen elever intervjues. Her blir fokuset på tegningen deres og hva de synes om boka. Enkeltelever eller små grupper.		Lydopptak

9.5 Vedlegg 5 – Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Før timen

Skole:	Trinn:	Fag:	Dato:
<i>Fysiske rammer rundt undervisningen / Kort beskrivelse av læringsarenaen</i>			
Rommets størrelse, form, plassering av elever i rommet, undervisningsutstyr			
Tidspunkt og kontekst for økten/timen:	Tidspunkt for økten:	Hva skjedde før økten for elevene?	Hva skal skje etter økten for elevene?
Antall personer i klasserommet	Elever:	Lærere:	
	Assistenten:	Andre voksne:	
Min posisjon:			

Undervisningen

Plan	Observasjon	Tolkninger og tanker
Oppstart: Plan for timen		
Stimulere forforståelse: Se på ormen og bokas forside/bakside		
Høytlesing: Lærer leser høyt og viser bilder underveis		
Utforsker enkeltoppdrag: Små grupper studerer oppslag sammen		
Litterær samtale: Samtaler om boka og oppslagene		

Forstyrrelser/forhold som kan ha påvirket observasjonen:

Tolkning/førsteuttrykk:

9.6 Vedlegg 6 – Intervjuguide

Intervjuguide

Intervju med **elever** i små grupper. Intervjuet skal gjennomføres som et semistrukturert intervju. Elevenes svar og vinklinger blir viktige, samt å stille gode oppfølgingsspørsmål og lytte til det elevene sier og det som opptar de.

Hovedtema: Bildebøker i klasserommet

Intervjuets fokusområde: Elevtegninger i etterkant av undervisningsøkt med *shared picturebook reading* av bildeboka *Gorm er en snill orm* av Camilla Kuhn.

Spørsmål:

- **Liker dere å bli lest høyt for?**
- **Hva synes du om å sitte i små grupper å snakke, slik dere gjorde med det oppslaget dere fikk utdelt?**
- Hva liker du best, å snakke med den du sitter ved siden av, i en liten gruppe eller at hele klassen snakker sammen?
- **Hva synes du om boka?**
- **Hva har du tegnet? (Utdyp og forklar)**
- **Hvorfor valgte du å tegne nettopp dette?**
- **Hva synes du om foreldrene til Gorm? Hva de spiser?**
- Var det noe i boka du synes var rart/spennende/dumt/fint?