

MASTEROPPGAVE

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

Høst 2023

SKUT 5910

60 studiepoeng

«Er jeg en kanin?»

En kvalitativ kasusstudie av hvordan elever på 6. trinn kan arbeide med tema utenforskap i bildeboken til Anna Höglund *Dette snakker man bare med kaniner om*

A qualitative case study of how pupils in the 6th grade can work with the theme of outsidership in Anna Höglund's picture book *Dette snakker man bare med kaniner om*

Irina Woldseth

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

I denne kausstudien har jeg undersøkt hvordan elever på 6. trinn tolker ikonotekst i en utfordrende bildebok. Boken jeg har valgt å jobbe med er *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015). Oppgavens problemstilling som følger: **Hvordan kan elever på 6. trinn arbeide med tema utenforskap i bildeboken *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015)?** For å svare på problemstillingen har jeg utviklet to forskningsspørsmål:

1. Hvordan fremstilles tema *utenforskap* i bildeboken *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015)?
2. Hvilke refleksjoner gjør elever på 6. trinn seg under arbeidet med tema *utenforskap* i denne bildeboken, og hvordan kommer disse til uttrykk gjennom litterære samtaler og elevlogger?

For å svare på disse spørsmålene har jeg analysert bildeboken og foretatt kvalitativ analyse av litterære klasseromssamtaler, elevlogger og feltnotater fra min deltakende observasjon. Jeg har gjennomført prosjektet på skolen der jeg er fast ansatt.

Bildebokanalysen viser at både verbal- og visuelltekst spiller en viktig rolle i fremstillingen av *utenforskap*. Ikonoteksten er rik og kompleks og krever en aktiv leser for å danne forståelse av narrativet. Hovedkarakteren er en trettenåring som blir tegnet som et menneske med en hvit kanindrakt på. Allerede denne utseendemessige fremstillingen av hovedkarakteren kan skape distanse i forhold til andre mennesker. Den myke pelsen og den vare holdningen er med på å understreke hovedkarakterens sårbarhet og usikkerhet. Historien er fortalt fra en førstepersonsvinkel, noe som understreker hvordan hovedpersonen føler seg i forhold til andre hen møter. Gjennom tenåringens tanker får leseren vite at hen er introvert og har vært sensitiv for lyder allerede fra fødselen av. Selv om hovedpersonen føler seg annerledes, ønsker hen likevel å være en del av fellesskapet og finne noen som likner på hen.

Analysen av det empiriske materialet viste at elevene trengte mer tid til å lære hvordan de kunne tolke utfordrende bildebøker. Når de først hadde fanget opp analytiske verktøy, kom det fram mange spennende refleksjoner om hvilken betydning fargene og bildenes komposisjon hadde for å danne deres forståelse av narrasjonen. De oppdaget også at detaljer på bildene kunne ha en symbolsk betydning. Det indikerer at arbeidet med tolking av bildebøker kan gjøre elevene oppmerksomme på virkemidler i bildebøker og dermed bidra til å øke deres tolkningskompetanse. Disse funnene fikk jeg bekreftet gjennom elevloggene.

Et annet interessant funn var i gruppen der den ene eleven hadde dysleksi. Gruppen fikk arbeide med den fysiske versjonen av boken, mens andre hadde kun digital. Informantene i denne gruppen brukte boken mer aktivt. De bladde mer mellom oppslagene for å sammenligne eller finne informasjon og viste ellers større utholdenhet i diskusjonsarbeidet. Den aktuelle eleven ga uttrykk for at det var lettere å jobbe med en bok som hadde lite tekst og mange bilder, samtidig som den tok opp et tema som eleven kunne relatere seg til. Dette kan indikere at en fysisk bildebok har flere kvaliteter som en digital bildebok ikke alltid kan erstatte.

Oppgaven er en liten studie av en klasse, det vil derfor ikke være mulig å utlede noen generelle konklusjoner om i hvilken grad elevenes oppfatning av problematikken *utenforskap* blir påvirket av å jobbe med utfordrende bildebøker. Elevenes svar indikerer at arbeidet med denne boken kan øke elevenes tolkningskompetanse og emosjonell literacy, oppmuntre elever til å bli bedre kjent med de eksisterende sidene av seg selv og forsøke å utforske nye, og respektere mennesker som er ulike dem selv.

For å konkludere vil videre forskning på det aktuelle området anbefales. Tema kan også utvides til et tverrfaglig prosjekt hvor flere fag, for eksempel engelsk, samfunnsfag og kunst og håndverk, kan bli aktuelle slik at det kan bidra til arbeidet med elevenes identitetsutvikling.

Abstract

In this case study, I have investigated how students in the 6th grade interpret the iconotext in a challenging picture book. The book I have chosen for this project is *Dette snakker man bare med kaniner om* by Anna Höglund (2015). The problem of the thesis: **How can pupils in the 6th grade work with the theme of outsidership in Anna Höglund's picture book *Dette snakker man bare med kaniner om*?** To shed light on the problem, two research questions have been developed:

1. How is the theme of outsidership portrayed in Anna Höglund's picture book *Dette snakker man bare med kaniner om* (2015)?
2. What reflections do students in the 6th grade make while working on the theme of outsidership in this picture book, and how are they expressed through literary conversations and students' logg?

To answer these questions, I have analysed the picturebook and carried out a qualitative analysis of literary classroom conversations, the student's written texts and field notes from my participant observation. I have completed the project at the school where I am a permanent employee.

The picturebook analysis shows that both verbal and visual text play an important role in the portrayal of outsidership. The iconotext is rich and complex and requires an active reader to form an understanding of the narrative. The main character is a thirteen-year-old who is drawn as a human wearing a white rabbit suit. Already, this appearance-based representation of the main character can create distance in relation to other people. The soft fur and the gentle attitude help to underline the main character's vulnerability and insecurity. The story is told from a first-person point of view, which emphasizes how the main character feels in relation to others they meet. Through the teenager's thoughts, the reader learns that the main character is an introvert and has been sensitive to sounds since birth. Although the main character feels different, they still want to be part of the community and find someone who looks like them.

The analysis of the empirical material showed that the students needed more time to learn how to interpret challenging picturebooks. Once they had picked up analytical tools, many exciting reflections emerged about the significance of the colours and the composition of the images in forming students' understanding of the narration. The informants also discovered

that details in the pictures could have a symbolic meaning. This indicates that the work on interpreting picture books can make students aware of tools in picturebooks and thus contribute to increasing their interpretation skills. I was able to confirm these findings through the students' written texts.

Another interesting finding was in the group where one student had dyslexia. The group got to work with the physical version of the book, while others only had the digital version. The informants in this group used the book more actively. They browsed more between the pages to compare or find information and otherwise showed greater persistence in the discussion work. That particular student expressed that it was easier to work with a book that had little text and many pictures, while at the same time addressing a topic that the student could relate to. This may indicate that physical picture books have more attributes which a digital picture book cannot replace.

The assignment is a small study of a class, so it will not be possible to derive any general conclusions about the extent to which the pupils' perception of the problem of outsidersness is affected by working with challenging picture books. The students indicate that working with this book can increase students' interpretation skills and emotional literacy, encourage students to get to know the existing sides of themselves better and try to explore new ones, and respect people who are different from themselves.

To conclude, further research in the area in question is recommended. The topic can also be expanded into an interdisciplinary project where several subjects, for example, English, Social studies and Arts and Crafts, could be relevant, so that it can contribute to the work on the development of students' identity.

Forord

Da jeg begynte med etterutdanning på OsloMet, skulle jeg bare ta ett fag. Siden ble det flere. Denne oppgaven er et resultat av mange års hardt arbeid, en del nedturer, men først og fremst mye læring. Det har vært utrolig krevende å kombinere full jobb og skriving av oppgaven. Uten forståelse og tålmodighet fra mine nærmeste hjemme ville jeg aldri klart å bli ferdig.

Jeg vil takke alle undervisningspedagoger som jeg har møtt gjennom disse studieårene. Deres kunnskap og engasjement har gitt meg inspirasjon til å fullføre mitt studium. Jeg har også vært heldig og møtt mange studenter som bidro til spennende fagdiskusjoner.

Jeg setter stor pris på at ledelsen på skolen, der prosjektet foregikk, lot meg jobbe med oppgaven, selv om korona herjet i landet. De viste meg tillit i en periode da de fleste hadde flere spørsmål enn svar. Uten hjelp fra min lærerkollega på denne skolen ville det vært vanskelig å samle resultater fra undervisningstimene. Hun har gjort mange gode observasjoner og notater som jeg har fått bruk for. Ikke minst vil jeg takke alle elevene som deltok i prosjektet og bidro til spennende samtaler og refleksjoner.

Svein Størksen, utgiveren av bildeboken som jeg har jobbet med i prosjektet, har vært forståelsesfull og gitt meg tillatelse å bruke bildene i masteroppgaven. Dette har vært et uvurderlig bidrag til det avsluttende arbeidet.

Jeg vil rette en ekstra stor takk til min veileder Åse Marie Ommundsen, professor i nordisk litteratur ved OsloMet - Storbyuniversitetet. Det var hun som introduserte meg for utfordrende bildebøker som sjanger og de ubegrensede mulighetene som åpnes ved å bruke dem på skole. Tusen takk for konstruktive tilbakemeldinger, god veiledning og all den kunnskapen som hun har delt med meg både i undervisningsprosessen og under oppgaveskrivingen.

Irina Woldseth

Oslo, høsten 2023

Innhold

Sammendrag	ii
Abstract	iv
Forord	vi
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og aktualisering.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Oppgavens struktur.....	3
2 Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Tidligere forskning på feltet	5
2.2 Bildebokteori	8
2.2.1 Bildebok som multimodal tekst.....	8
2.2.2 Utfordrende bildebøker	11
2.2.3 Sentrale begreper i bildebokanalyse.....	12
2.2.4 Bildebok og emosjonell literacy.....	16
2.3 Resepsjonsteori.....	19
2.3.1 Louise M. Rosenblatt og transaksjonsteori	19
2.3.2 Wolfgang Iser og resepsjonsetikk	21
2.4 Litterære samtaler	22
3 Metode.....	26
3.1 Forskningsdesign	26
3.1.1 En kvalitativ kasusstudie	26
3.1.2 Triangulering	28
3.2 Utvalg	28
3.3 Deltagende observasjon	29
3.3.1 Praktisk organisering av prosjektet	31
3.3.2 Innsamling av data	32
3.3.3 Kategorisering av empirisk datamateriale	34
3.3.4 Valg av bildebok	35
3.3.5 Forskerrollen	35
3.4 Validitet og reliabilitet.....	36
4 Bildebokanalyse	39
4.1 Handlingssammendrag	39
4.2 Ikonotekst	39
4.3 Paratekster	47
4.4 Bildebokanalyse. Konklusjon.....	51

5	Presentasjon, analyse og drøfting av funn.....	53
5.1	Elevenes analyseverktøy av multimodale tekster.....	53
5.2	Lærerstyrte litterære samtaler.....	54
5.3	Elevstyrte samtaler.....	62
5.4	Elevlogger.....	65
5.4.1	Relasjon.....	67
5.4.2	Felt.....	68
5.4.3	Mediering.....	68
6	Drøfting.....	75
6.1	Bildebokens betydning for arbeidet med prosjektet.....	75
6.2	Litterære samtaler og elevlogger.....	78
7	Konklusjon.....	85
8	Avsluttende refleksjon.....	88
9	Litteraturliste.....	89
	Vedlegg.....	95

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualisering

I løpet av studietiden på etter- og videreutdanning i norsk ved OsloMet har jeg jobbet med multimodale tekster. I studien ble vi presentert for ulike typer bildebøker. Før det nevnte studiet oppfattet jeg bildebøker som lesemateriell for småskoletrinn på grunn av fargerike bilder og lite tekst. I min FoU-oppgave har jeg analysert bildeboken til Gro Dahle *Snill*. Det var et veldig spennende og lærerikt prosjekt som vekket min interesse for bruk av bildebøker også hos elever på mellomtrinnet. Da jeg bestemte meg for å fortsette med studiet og ta mastergrad, ble valget enkelt: jeg skulle skrive om bildebøker.

I læreplanen i norskfaget for 7. trinn står det at elevene skal kunne utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer når de leser ulike tekster, og samtale om formål, form og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2019). Mange av mine kolleger har dessverre den oppfatningen at bildebøker er for barnslig for elever på mellomtrinnet, der jeg underviser selv. Jeg har prøvd forgjeves å overbevise og referere til flere internasjonalt anerkjente forskere på feltet. Norsklæreren i klassen som jeg fikk tillatelse til å gjennomføre studien, syntes at ideen var spennende, men følte seg ikke helt kompetent til å undervise i emnet. Det resulterte i rollebytte: jeg har hatt undervisning, mens min kollega observerte og tok feltnotater.

Jeg har valgt å utforske bildeboken *Det snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015) med fokus på *utenforskap* hos elever på 6. trinn i den skolen hvor jeg er fast ansatt. Valget var ikke tilfeldig. Ifølge læreplan i norsk har faget et særlig ansvar for leseopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal kunne tilegne seg lesestrategier og reflektere over ulike type tekster. Det påpekes videre at det er behov for å øve på å lese sammensatte tekster som kan inkludere skrift, bilder, tegninger, tall og andre utskriftsformer. Derfor ville jeg jobbe med en bildebok i min studie.

I den overordnede delen av Læreplanen står det at skolen skal bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Kvaalem og Wichstrøm (2007) skjer det store endringer i utviklingen av kropp og hjerne i puberteten. Ungdommens kognitive kapasitet utvider seg, noe som fører til økende evne til ikke bare å tenke abstrakt, men også reflektere over egne opplevelser og tilstander. I enkelte situasjoner tror de at noe som de har opplevd selv, også gjelder alle andre. Noen

ganger tenker de at det de har erfart, er helt unikt og skjer kun med dem. En slik sprikende oppfatning kan føre til at noen ikke finner seg til rette i de sosiale omgivelsene de befinner seg i.

I 2015 har kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon i Norge (KS) utarbeidet og publisert et grunnlagsdokument *Fra utenforskap til inkludering*. Formålet med dette dokumentet var å sette søkelys på hvordan kommunesektoren sammen med staten kan bekjempe og forebygge utenforskap og bidra til inkludering (KS, 2015). Etter presentasjonen av ulike syn på årsaker og konsekvenser av utenforskap i forskningsmiljøet, ble det konkludert at innsatsen for å forebygge eller hindre måtte starte tidlig og være bedre samordnet (KS, 2015, s. 21).

Det er blitt satt i gang flere prosjekter og laget planer for hva kommuner og fylkeskommuner kunne gjøre selv eller i lag med resten av sivilsamfunnet. Dessverre gjaldt det meste enten de eldre skoleelevene eller voksne. Hverken barneskoler i min kommune eller nabokommunene har fått merket noe til den tidlige satsingen.

Undersøkelsen blant elevene på ungdoms- og videregående skole fra 2023 viser at ca. 9 av 10 barn og unge har nære venner (Ungdata, 2023), mens ca. 11% av norske ungdommer svarer at de er plaget av ensomhet.

I 2021 har organisasjonen *Voksne for barn* gjennomført en undersøkelse av hvordan unge som står utenfor opplever sin hverdag (Voksne for barn, 2023). Resultatene av begge undersøkelsene peker på at å ha venner og tilhørighet til fellesskapet er viktig for barn og unge, for deres sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling. Samtidig understrekes det at hovedutfordringen til barn og unge som ikke har venner er relasjonell og sosial kompetanse.

Formålet med denne oppgaven er å sette større fokus på bruk av bildebøker i undervisningen på mellomtrinnet. Med dette prosjektet ønsket jeg å undersøke hvordan elevene skaper mening i møte med en utfordrende bok, hvilke refleksjoner som oppstår under arbeidet i klassen, i små grupper og individuelt, og på denne måten øke elevenes litterære kompetanse innenfor lesing av multimodale tekster. Ved å bruke litterære samtaler ville jeg synliggjøre ulikheter i respons og tilnæringsmåter som dannes hos elever i møte med en tekst. Valget av bildeboken skulle bli et bidrag til elevens sosiale og emosjonelle utvikling.

Litterære samtaler som undervisningsmetode passer utmerket til studiens formål. Jeg ønsket at elevene selv skulle bli engasjert i samtaler, utveksle sine erfaringer og synspunkter. Samtidig

ville jeg at de skulle legge merke til hva de andre mente om det samme emnet, akseptere at flere tolkninger kan oppstå, og kanskje til og med nyansere egne tanker.

Dette prosjektet er gjennomført med tilknytning og faglig støtte fra forskningsgruppen *Utfordrende bildebøker: Ny tenkning om språk- og litteraturoplæring* ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet. Forskningsgruppen, ledet av professor Åse Marie Ommundsen, har som formål å undersøke hvordan utfordrende bildebøker stimulerer leserens kognitive, emosjonelle og estetiske utvikling og dermed bidrar til økt literacy.

1.2 Problemstilling

Formålet med studien er å undersøke hvordan elever responderer på lesingen og påfølgende arbeid med en utfordrende bildebok med vekt på *utenforskap*. Problemstillingen for oppgaven lyder som følger:

Hvordan kan elever på 6. trinn arbeide med tema *utenforskap* i bildeboken *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015)?

Jeg har valgt å konkretisere problemstillingen min ytterligere og utviklet to forskningsspørsmål:

1. Hvordan fremstilles tema *utenforskap* i bildeboken *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015)?
2. Hvilke refleksjoner gjør elever på 6. trinn seg under arbeidet med tema *utenforskap* i denne bildeboken, og hvordan kommer disse til uttrykk gjennom litterære samtaler og elevlogger?

For å besvare disse spørsmålene har jeg analysert bildeboken og gjennomført en kvalitativ kasusstudie, basert på deltagende observasjon i klasserommet. Under arbeidet med boken har jeg brukt litterære samtaler som hovedarbeidsform. På slutten av hver undervisningstime har elevene skrevet loggnotater. Etter den siste økten har de skrevet en kort refleksjonstekst. Innsamling av data foregikk i en autentisk skolehverdag. I tillegg til notatene til norsklæreren, som også observerte bildebokprosjektet, har jeg selv skrevet notater rett etter gjennomført undervisning.

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven inneholder sju kapitler. Innledningsvis presenterer jeg bakgrunnen for oppgaven, aktualisering, problemstilling og struktur. Deretter følger en kort gjennomgang av

tidligere forskning på feltet og teori som benyttes under analyse av bildeboken, og drøfting av funnene. Her trekker jeg fram sentrale teoretikere innenfor bildebokteori, transaksjonsteori og emosjonell lesekompetanse. Videre redegjør jeg for mitt teoretiske grunnlag for analyse av utfordrende bildebøker. Avslutningsvis går jeg gjennom litterære samtaler som teori og metode.

I kapittel 3 introduserer jeg prosjektets design og metodologiske rammeverk. Her gir jeg begrunnelse for den valgte metoden, beskriver utvalget og undervisningsrammene. Deretter gjør jeg rede for hvordan innsamlingen av empirisk materiale ble gjennomført og lagret. Til slutt tar jeg opp forskningsetikk og drøfter reliabilitet og validitet.

Analysedelen kommer i kapitlene 4 og 5. I det fjerde kapitlet gir jeg en kort analyse av den valgte bildeboken med vekt på *utenforskap*. I kapitlet 5 presenterer jeg, analyserer og drøfter de funnene som ble gjort i prosjektet.

I kapittel 6 ser jeg på de didaktiske og forskningsmessige implikasjonene av denne studien. Jeg kommer også med noen innspill til videre forskning på feltet.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere internasjonal og nordisk forskning som er relevant for min studie, teoretisk forankring og metodevalg. Jeg vil først legge frem et utvalg av resultater fra tidligere internasjonal og nordisk forskning på bildebøker. Deretter kommer jeg med en skisse av teoretisk rammeverk og begrepsavklaring som jeg baserer min oppgave på.

2.1 Tidligere forskning på feltet

Min studie er bred og favner både analyse av en utfordrende bildebok og didaktiske prosesser. Jeg har ikke funnet noe forskning på *utenforskap* i arbeidet med bildebøker i klasserommet. Men det finnes mye forskning på bruk av utfordrende bildebøker i sosial læring og emosjonell utvikling, på hvordan barn responderer på lesing av bildebøker og på hvordan bildebøker kan utvikle barns evne til mentalisering.

Maria Nikolajeva står sentralt som bildebokforsker. Allerede i 1996 påpekte hun at innhold og narrativ struktur i barnelitteratur har blitt komplekse (Nikolajeva, 1996, s. 6). I sin forskning har hun undersøkt hvilke modaliteter blir brukt i bildebøker og ulike aspekter ved deres samspill, som for eksempel verbale og visuelle virkemidler, miljø- og personschildringer og forfatterperspektiv (Nikolajeva, 2000). Nikolajeva framhever den estetiske siden og kraften som ligger i bildene: de kan si mer enn verbalteksten. Sammen med sin kollega **Carole Scott** har hun undersøkt hvordan samspillet mellom tekst og bilder foregår.

Resultatene av dette samarbeidet vil jeg presentere nærmere avsnittet 2.2.1 om bildebokteori.

Bettina Kümmerling-Meibauer og **Jörg Meibauer** er store bidragsytere i forskning på kognitiv resepsjon på lesing av utfordrende bildebøker hos barn. I sin forskning vektlegger de utvikling av empati. Disse resultatene vil jeg utdype mer i avsnittet 2.2.1 som omhandler bildebokteori.

Ulla Rhedin regnes også som ekspert på bildebøker. I sin doktoravhandling reflekterer hun over relasjoner mellom tekst og bilder og grupperer dem i tre ulike typer. Ifølge Rhedin (2002, s. 79) fremstår teksten som et selvstendig element der bilder ikke tilfører noe nytt i den *episke* bildeboken. Derimot inntar bildene avgjørende posisjon for tekstens forståelse i *ekspanderende* bildebøker (s. 86). Den *genuine* bildeboken utnytter potensialet som ligger i begge modalitetene og likestiller dem (s. 92). Hun understreker at i motsetning til voksne ser barna på bildene først når de leser en bok, derfor må illustratørene henvende seg direkte til barn når de jobber med den visuelle utformingen av bildebøker.

Hun påpeker at en bildebok blir gjerne lest høyt av en voksen og derfor henvender seg ofte både til barn og voksne, har en *dobbeltadressat* (2013, s. 44). Rhedin (2013) oppfordrer forfattere av bildebøker å innta det konsekvente barneperspektivet i synet på livet der det er plass til både orden og kaos, lys og mørke, og svart og hvitt. Dette forklarer hun med at barn tenker og forstår på en helt anen måte enn det voksne gjør. Derfor er det nødvendig å skaffe seg teoretisk kunnskap om barns psykologiske utvikling, hevder Rhedin (2013, s. 46). Ifølge Rhedin vil en bok, skrevet ut fra barnets perspektiv, gjengi barnets opplevelser og følelser innenfra. Dette underbygger hun med teorien til Per Wallroth som viser at det empatiske perspektivet vil hjelpe å se seg selv utenfra og andre mennesker innenfra (Rhedin, 2002, s. 58). Rhedins forskningsresultater blir mye brukt i bildebokanalyse.

En annen forsker som trekker frem den estetiske siden ved lesing av en bildebok, er **Agnes-Margrethe Bjorvand**. I 2002 sammen med sin kollega **Elise Seip Tønnessen** utgir hun boken *Den andre leseopplæringa*. Bjorvands definisjon av en bildebok inkluderer ikke bare ulike modaliteter som er gjensidig avhengige av hverandre, men også den estetiske siden som en forutsetning for å kunne danne en helhetlig opplevelse (Bjorvand, 2002, s. 71). Hun fremhever den estetiske siden framfor den narrative når det gjelder å vekke leserens følelser. Ifølge Bjorvand kan samspillet mellom de ulike modalitetene fremstå som verktøy i formidlingen av bokens budskap og utfordre leseren til å fylle ut tomme rom i fortolkningen av teksten (2002, s. 73).

Etter flere år med forskningsarbeidet kom **Ingeborg Mjør** med en doktoravhandling i 2009. Hennes studie baserer seg på undersøkelse av hvordan småbarn responderer på lesing av bildebøker. Hun ser på hvordan leseprosessen og samtalen underveis kan påvirke kognitiv utvikling hos barn. I denne forskningen fremheves betydning av taktile og kroppslige dimensjoner og aktiv interaksjon mellom voksne og barn (Mjør, 2009).

Åse Marie Ommundsen bruker begrepet *all-alder-litteratur* om utfordrende bildebøker som henvender seg like mye til voksne som til barn og ikke til den ene på bekostning av den andre (2010). I doktoravhandlingen undersøker hun om det finnes et skille mellom litteratur skrevet for barn og voksne, og påpeker at nøkkelen til svaret ligger i tekstens innskrevne leserposisjon. Senere, i samarbeid med internasjonale forskere, har Ommundsen utgitt flere studier om utfordrende bildebøker. Dette vil jeg skrive mer om senere i avsnittet 2.2.1 om bildebokteori.

I 2011 presenterte **Anne Skaret** sin doktoravhandling der hun undersøker bildebøkene fra to perspektiver: bokanalyse og resepsjonsanalyse. Hun ser på framstillingen av ikonotekst i et

utvalg av bildebøker og videre på hvordan barn forstår og tolker denne framstillingen (Skaret, 2011).

Ruth Seierstad Stokke har forsket på bruk av bildebok og språkutvikling. Hun vektlegger samtalens betydning i leserens mentaliseringsprosess i møte med bildeboken (2014). Sammen med **Elise Seip Tønnessen** har Stokke senere undersøkt hvordan en leser møter tekst (2018). Stokke og Tønnessen konkluderer med at barn som har møtt stor variasjon av tekster, vil ha et bedre grunnlag for å tolke det som blir lest.

Evelyn Arizpe og **Morag Styles** har undersøkt hvordan elever danner tekstforståelse av bildebøker (Arizpe & Styles, 2015). De beskriver selve prosessen som starter med observasjon av bildet, som etterfølges med lesing av verbaltekst. Ifølge barn selv, starter de med å studere de viktigste tingene eller sentrale karakterer: hvordan de ser ut, hva de gjør, og fortsetter med detaljer og bakgrunn (2015, s. 90). Mange identifiserer det som er vanlig først, så prøver de analysere det uvanlige, setter dem sammen og lager antakelser på hvordan det kan forklares. Det blir begrunnet med at tolking av bilder hjelper å forstå hva som vil skje i teksten. De legger til at det er ikke alltid bilder samstemmer med teksten.

Arizpe og Styles konkluderer at sosioøkonomisk, kulturell og språklig bakgrunn spiller en viktig rolle i fortolkningsprosessen hos barna. De påpeker at aktiviteter i forbindelse med lesing av bildebøker utvikler elevenes lese- og tolkekompetanse, øker innsikt i hvilke følelser som blir vekket hos dem selv når de leser bildene og åpner for kritiske refleksjoner (Arizpe & Styles, 2015, ss. 97-98).

Det er publisert flere vitenskapelige studier som tar for seg fremstilling av ulike typer *utenforskap* i litteratur. Jeg har dessverre ikke funnet så mange publikasjoner som undersøker hvordan disse bøkene kan brukes i klasserommet. Et unntak er **Christine Sleeter**, som har jobbet med og forsket på bruk av bøker i multikulturelle klasser med fokus på etnisk utenforskap gjennom hele sin akademiske karriere. Hun understreker at valget av en riktig bok er viktig for kunne støtte elevenes intellektuelle, kulturelle og etniske bakgrunn og identitet (Sleeter, 2020, s. 1). I arbeidet med bøker har Sleeter prioritert litterære samtaler og latt elevene komme fram med sine tanker. Hennes erfaringer viser at en slik organisering vil lære deltakerne å lytte til andres argumenter og akseptere at det kan være ulike meninger om samme sak (s. 7). Samtidig påpeker hun at skriftlige oppgaver i undervisningsprosessen kan hjelpe å vurdere hva elevene har lært og hvordan de tolker teksten. Her vil elevenes erfaringer

og bakgrunn komme mer tydelig til uttrykk. Ifølge Sleeter kan bokens estetiske side være av stor betydning. Hun hevder at arbeidet med fortolkning av tekstens ulike modaliteter kan være til stor hjelp i forståelsen av helheten (ss. 9-11).

Alle disse studiene er unike hver for seg. Samtidig har de en del felles trekk, fremfor alt har alle de nevnte forskerne jobbet grundig med *bildebok* som tema, bildebokanalyse, lesing og barns resepsjon i fortolkning av bildebøker. Resultatene av forskningsarbeidet viser at bildebøker åpner for mange muligheter i undervisningen. Bildebøkene vekker stort engasjement og leseglede hos barn. Stadig nye publikasjoner bekrefter stor interesse for dette forskningsfeltet, men min erfaring tilsier dessverre at implementeringen av resultatene i undervisningen i skolen foregår sakte. Likevel var disse studiene til stor inspirasjon for mitt prosjekt.

Ovenfor har jeg presentert et utvalg av tidligere forskning på feltet som har dannet bakgrunn for mitt prosjekt. I det følgende vil jeg gå igjennom sentrale begreper og et utvalg av teorier som danner grunnlag for studien. Innledningsvis legger jeg fram relevant bildebokteori. Deretter vil jeg belyse et utvalg av teoretiske verk som tar for seg empati og følelser som reaksjon på lesing. Til slutt går jeg gjennom teorigrunnlaget for bruk av litterære samtaler i undervisningen.

2.2 Bildebokteori

I denne delen vil jeg presentere noen teoretiske føringer for bildebokanalyse. Jeg vil først avklare de viktigste begrepene, og deretter det teoretiske rammeverket for analysen av den valgte boken i min studie.

2.2.1 Bildebok som multimodal tekst

For en uerfaren leser kan det være vanskelig å skille mellom bildebok og en bok med illustrasjoner. Harald Norberg har selv jobbet som illustratør og bildebokforfatter. Han hevder at bildets rolle i en illustrert bok er å avspeile teksten og hjelpe å forstå den (2001, s. 52). Samtidig poengterer han at en tekst kan bli lest uten bilder. Det betyr at i en bok med illustrasjoner vil tekst og bilde ha et symmetrisk forhold og avspeile hverandre.

I en bildebok vil historien bli fortalt gjennom et omfattende tegnsystem (Nordberg, 2001, s. 56). Bilder skildrer miljøet og karakterene mer effektivt enn skrift og kan bære flertydig karakter. Skriften derimot brukes til å forklare det som ikke kommer fram på bildene eller det

som skjer i tid eller rom (s. 64). Dette viser bildets avgjørende posisjon i en bildebokstruktur. Ifølge Maagerø & Øines (Maagerø & Øines, 2019) blir bilder brukt til å strukturere bokens handling.

I sin doktoravhandling som jeg har nevnt i min studie tidligere, definerer Rhedin bildebok som «... bok av begrenset omfang som i skönlitterärt syfte vil berätta en historia genom en kombination av text och bilder, så att det förekommer minst en bild per uppslag» (2002, s. 15). Hun vektlegger bildenes rolle i å danne kontekst.

Ifølge Bjorvand er en bildebok «... ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag (dobbeltside) som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet» (2002, s. 70). Hun bruker ordet *modalitet*. Kress (2010, s. 79) definerer *modalitet* som sosialt, kulturelt og teknisk produsert tegn som brukes til å skape mening. Bjorvand understreker at bilder er viktig i samspill med andre modaliteter i en bildebok. Nikolajeva (2000) fremhever det estetiske i sin definisjon, hvor hun skriver at «Bilderboken er unik kunstform som använder sig av en kombination av två kommunikationsnivåer, den verbale och den visuelle» (2000, s. 11).

Hos Ommundsen (2018) finner vi følgende definisjon: «... en bok som har minst ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt forløp» (2018, s. 151). I hennes definisjon er kommunikasjonen mellom visuell og verbal tekst av stor betydning for en bildebok. Hun påpeker at i bildebøker uten tekst vil det visuelle danne grunnlag for forståelsen. I alle definisjonene poengteres det at kommunikasjon mellom ulike modaliteter vil skape en helhetlig forståelse i en bildebok.

Ifølge Løvland (2010) har multimodale tekster blitt en av de viktigste formene for kommunikasjon i vår tid (Løvland, 2010, s. 1). I sin forskning refererer hun til Gunther Kress (2003) som definerer *modalitet* som en sosialt skapt og kulturbetinget ressurs for å danne mening. Hun kommer med noen eksempler som lyd, bilder og verbalspråk. I artikkelen påpekes det at det er lettere å oppdage at en tekst er multimodal enn å definere hvilke modaliteter som brukes som virkemidler i den. Kommunikasjonssituasjonen og kulturell kontekst kan spille en viktig rolle i forståelsesprosessen. Til slutt konkluderer hun at for å kunne reflektere over multimodale tekster, trenger lesere å utvikle sin tolkningskompetanse.

I den forbindelse er det interessant å se på hvordan barn leser bildebøker. Ifølge Nodelman må barn først lære bildekonvensjonene for å kunne danne en forståelse av hva de ser på et bilde (Nodelman, 2005, s. 129). Han påpeker at i motsetning til de voksne legger barn merke til

detaljene i samme stor grad som de viktigste ting på bildet. De leter etter bekreftelse på hva teksten sier. Her vil deres erfaring være avgjørende. De bruker sin lese- og livserfaring for å fortolke både den visuelle og den verbale teksten. På denne måten kan bildebøker åpne opp for nye erfaringer: «Picture books can and do often encourage children to take for granted views of reality that many adults find objectionable» (Nodelman, 2005, s. 133). Nodelman kommer med et eksempel der han bruker sin egen erfaring til å tolke et oppslag og konkluderer at slike anarkistiske utbrudd i leseprosessen kan være kilder til leseglede, men også betraktes som forkastelige.

Samtidig understreker han at gjennom lesing og undersøkelse av bildebøker kan barn lære komplekse tekstuelle systemer som bildebøker er bygget på (Nodelman, 2005, s. 135). Dette forutsetter kjennskap til representasjonskoder som brukes i bildebøker. Han reflekterer over betydningen av både den visuelle og den verbale teksten i en bildebok og konkluderer at det er viktig å se dem i sammenheng for å danne en helhetlig forståelse.

Det samme synet på hvordan barn utvikler sin forståelse av bildebøker ser vi i den kognitive teorien av bildebøker som er blitt utviklet av Bettina Kümmerling-Meibauer og Jörg Meibauer. Denne teorien baserer seg på undersøkelse av de kognitive prosessene som foregår hos barn i møte med teksten: hvordan barn oppfatter både den visuelle og den verbale teksten, og hvordan de tenker og uttrykker seg emosjonelt. Kümmerling-Meibauer & Meibauer legger vekt på hvordan språkutvikling og utvikling av litterær forståelse påvirker hverandre. De hevder at gjennom lesing av bildebøker vil barn få en estetisk opplevelse og utvikle både visuell og emosjonell literacy (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2013, s. 144).

I likhet med Nodelman påpeker Kümmerling-Meibauer & Meibauer at for å tolke en bildebok må barn tilegne seg evne til å skape visuelle bilderepresentasjoner, evne til å bygge verbale representasjoner og forstå og fortolke sammenheng mellom tekst og bilde (2013, s. 145). I sin teori fremhever disse to forskerne betydning av farger i oppfatning av bilder, på lik linje med Nodelman (2005). I tillegg vektlegger de kjennskap til visuelle koder generelt, noe som er blitt grundig undersøkt av Kress og van Leeuwen (2006). I teorien påpekes det at leserens språklige utvikling og interaksjon med en tekstformidler eller medleser har en stor betydning i fortolkning av bildebokens ikonotekst.

2.2.2 Utfordrende bildebøker

Utfordrende bildebøker opptar en egen plass i bildebokforskning. E. Arizpe, M. Nikolajeva, C. Scott, P. Nodelman, J. Meibauer, B. Kümmerling-Meibauer og Å.M. Ommundsen er noen av de mest sentrale forskerne på dette feltet.

Å skrive om utfordrende tema er ikke noe nytt i litteraturhistorien. Vi finner mange eksempler i folkeeventyrene som ble samlet inn og omskrevet av brødrene Grimm, Asbjørnsen og Moe og i eventyrene til H.C. Andersen som handler om mord, vold, incest og barn som utfører grusomme handlinger.

I en kronikk i Dagbladet skriver Jon Fosse at barnelitteratur kan med fordel skrives på en måte som kan leses også av voksne (Fosse, 1997). I denne artikkelen presenterer han begrepet all-alder-litteratur. I 1999 utgir Sandra Becket (1999) en bok der hun diskuterer litterære tekster skrevet for både barn og voksne og har dermed en dobbelt adressat. I Norge regnes Ommundsen som en av de fremste forskere innenfor denne tematikken. I 2010 diskuterte hun i sin doktoravhandling det hun kalte *grenseoverskridende litteratur*. Ifølge Ommundsen (2010) er det mest karakteristiske ved denne type litterære tekster at ved hjelp av naivistiske visuelle fremstillinger tar de opp komplekse eksistensielle temaer og på denne måten henvender seg både til barn og voksne.

Nodelman (2015) bruker begrepet *kontroversiell*. Han hevder at det mest karakteristiske kjennetegnet på en kontroversiell bok er valget av tema (s. 47). Ifølge Nodelman er det de voksne som kjøper bøker og det er de som setter standarden på hva som er passende å lese for barn. Ofte baserer valgene seg på hva de selv ble lest i sin barndom, noe som de selv identifiserer seg med eller på hva som blir mest omtalt i media (s. 40). Folk velger det konvensjonelle, det tryggeste. Med mange eksempler i konkrete bøker argumenterer han for å gjøre det motsatte og velge bøker som tar opp etiske dilemma i et moderne samfunn.

Nodelman (2015) vektlegger bildenes rolle i en kontroversiell bildebok. Han beskriver dem som mer komplekse, mer detaljerte og mer sofistikerte enn selve teksten (s. 46). Han kommer med oppfordring til å velge bøker som kan åpne for etiske diskusjoner og by på emosjonelle leserreaksjoner.

Ommundsen (2022) definerer *utfordrende* bildebøker som «... open multimodal texts and cognitively stimulating fields of meaning that invite the reader to think, explore, and interpret

the world-image interplay» (s. 99). Her vektlegger hun ikke bare sammensetting av ulike modaliteter, men også modalitetenes virkningskraft og ikke minst, leserens respons.

Utfordrende bildebøker har et bredt spekter av tematikk, og kan utfordre på et kognitivt, emosjonelt og estetisk plan (Ommundsen et al., 2022, s 8-9). Den estetiske utformingen av slike bøker er kompleks og kan kombinere forskjellige teknikker og stiler: Alt fra realistiske tegninger til illustrasjoner med elementer av avant-garde og surrealisme (s. 3). Vi kan finne elementer fra tegneserier, kunstnerbøker, fotografier og filmer i dem. Det blir påpekt at nye produksjonsteknologier blir brukt for å lage moderne bildebøker, noe som resulterer i mange kreative løsninger i utformingen og valget av materiale. Erfaringen viser at bildebøker blir brukt på ulike arenaer slik som selvstendig lesing, høytlesing og remediering. Eksempler på remediering inkluderer å lage film, teateroppsetning, bordspill, eller bruke bildebøker i leseapplikasjoner (Ommundsen et al., 2022, s. 4). All denne kompleksiteten i bildebøker forutsetter at leseren har lært å lese, forstå og tolke både det visuelle og det verbale i et medium. Ommundsen et al. (s. 8) understreker at utfordrende bildebøker kan bli brukt til å jobbe med ulike mål i mange fag i undervisningen.

Hvis jeg oppsummerer alt dette kort, så er en multimodal tekst en tekst som skaper mening ved hjelp av kombinasjon av ulike modaliteter. En bildebok bruker ulike modaliteter til å danne en helhetlig forståelse av et innhold, og dermed kan defineres som multimodal tekst. Det som skiller en utfordrende bildebok fra en «vanlig» bildebok er kompleksiteten i form av tema, ikonotekst og samspillet mellom modalitetene, og at de kan utfordre leseren på et kognitivt, estetisk og emosjonelt plan.

2.2.3 Sentrale begreper i bildebokanalyse

Som jeg har nevnt tidligere i min oppgave er bildebok en multimodal tekst. En modalitet kan defineres som en måte å skape mening på (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). For å kunne tolke ulike modaliteter er det fordel å kjenne til *modalitetens affordanser*, eller modaliteters muligheter og begrensninger (Kress, 2010, s. 79). Kress (2010) undersøker tekstens semiotiske struktur og konkluderer at verbaltekster har et lineært forløp og strukturert etter tid, mens bilder er spatiale, eller orienterer seg i rom (s. 81). Derfor vil ord egne seg best til å navngi karakterene i en bok, skildre hendelsesforløpet, få forklart årsaker og konsekvenser. Bilder kan derimot gi en detaljert fremstilling av personer og deres følelser, steder og miljøet der handlingene foregår. Verbalteksten i en bildebok er kort og presis og kan dermed ha sine

begrensninger og må sees på i samspill med visuelltekst. Kjennskap til ulike modaliteter hjelper leseren til å skape *kohesjon*, eller helhet i en tekst (Kress, 2010, s. 179).

Vårt første møte med en bok starter med en *paratekst* (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67). Den omfatter: forside, bakside, tittel, innsidepermer, format og layout. Rhedin hevder at parateksten også kan inneholde informasjon som vi ikke ser med en gang, men som kan være av betydning senere i leseforløpet (Rhedin, 2002, ss. 145-146). Ved hjelp av paratekster får leseren forhåndsinformasjon og danner forforståelse i forkant av leseprosessen.

Allerede før vi starter å lese en bok legger vi merke til dens *format*. Ifølge Rhedin (2002, s. 142) kan formatet knyttes til bildebokens innhold og være med på å skape forventninger hos leseren. Interaksjonen med leseren begynner allerede når vi studerer tittelen og forsiden (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 244). Vi blir som regel møtt med et bilde som kan avsløre bokens innhold, og med sin estetiske og dekorative utforming vil den vekke vår interesse eller nysgjerrighet for å gå videre og lese (s. 50). Ofte inneholder tittelen navnet på hovedpersonen eller adjektivet som beskriver hovedkarakteren. Hvis det brukes et verb i tittelen, kan det oppsummere hele plottet (ss. 244-245). Tittelen kan antyde eller motsi det som kommer i fortellingen (s. 246).

Vi kan finne mye viktig informasjon i *innsidepermene* (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 247; Bjørlo & Goga, 2020, s. 68). Ifølge Bjørlo og Goga (2020) kan de enten være ensfarget eller inneholde illustrasjoner fra teksten, noe som kan peke fram mot en hendelse i boken. I bildebøker der innsidepermene er like både foran og bak, kan de utgjøre bokens helhetlige innramming. Ulike innsidepermer kan tyde på at det har skjedd noen endringer med hovedpersonen i boken. Nikolajeva & Scott understreker at utforming av innsidepermer i bildebøker skiller seg ut fra annen barnelitteratur ved å spille en viktig rolle i fortolkning av teksten.

Når leseren kommer til *baksiden*, er hen som regel ferdig med lesingen. Derfor sier baksiden sjelden noe nytt om handlingen. Ofte inneholder den bokens sammendrag eller korte utdrag fra bokteksten (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 253). Med andre ord, fungerer paratekster som støtteelementer og forbereder leserens forståelse av boken. De gir nyttig informasjon, gir et innblikk i forfatterens intensjoner, og hjelper leseren med navigere gjennom boken på en mer informert måte.

Selv om bilde og tekst som meningsskapende strukturer står sentralt i en bildebok, så kan forholdet mellom dem variere fra oppslag til oppslag, og til og med innad i et oppslag (Nikolajeva, 2005, ss. 227-228). Dette samspillet mellom verbaltekst og bilder kalles *ikonotekst*. Begrepet ble lansert av Kristin Hallberg for å kunne dele barnelitteratur i ulike kategorier (Halberg, 1982). På bakgrunn av sine studier av ikonotekst har Nikolajeva & Scott (2006, ss. 26-27) utarbeidet følgende klassifisering av bildebøker:

- *symmetrisk*, der tekst og bilde fungerer parallelt, forteller samme historie og skaper overflødig informasjon eller *redundans*;
- *kompletterende*, der tekst og bilde kompenserer hverandre og fyller ut manglende informasjon;
- *ekspanderende* eller *forsterkende*, der bildene forsterker og understreker teksten eller omvendt, der teksten forsterker bildene;
- *kontrapunktisk*, der tekst og bilder står som motstykke til hverandre og dermed ikke kan sees som uavhengige elementer;
- *motstridende*, der tekst og bilder forteller forskjellige historier og dermed skaper usikkerhet hos leseren.

En slik inndeling viser hvordan ikonotekst i en bildebok fungerer når vi skal analysere bildebøker. Erfaringen viser at selv på et og samme oppslag kan vi finne elementer av de ulike kategoriene. Likevel kan denne kategoriseringen peke på mekanismene i samspillet mellom tekst og bilde og være et godt hjelpemiddel i bildebokanalyse.

Ifølge Ommundsen bruker mange moderne, nordiske bildebokforfattere *utradisjonelle virkemidler* og tematikk (2012). Vi kan finne bøker som inviterer leseren til å delta aktivt ved å inkludere skjulte spor, lommer med ekstra elementer og små gjenstander som leseren kan berøre. Vi finner bøker som bruker tredimensjonale elementer, som pop-up-bilder eller andre taktile effekter som utgjør tredimensjonal følelse. Noen bildebøker bruker uvanlige materialer som tekstil, papp eller collage for å gi teksturen og dybden til bildene og historien.

I boken jeg har valgt å jobbe med i min studie er hovedpersonen fremstilt som en kanin. Ifølge Ommundsen (2018, s. 165) er barn vant til å lese bildebøker med menneskeliggjorte dyrefigurer, som både oppfører seg, tenker og handler som mennesker. Dette blir gjort bevisst av forfatteren for å unngå beskrivelser om alder, kjønn, sosial status og liknende (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 92). Å fremstille mennesker på denne måten gir forfattere og illustratører en

fleksibel måte å formidle komplekse ideer og emner samt engasjere leseren. Den åpner også for en ny mulighet til å utforske og forstå verden rundt seg.

Perspektivering er et annet virkemiddel som er brukt av forfatteren og illustratøren i bildeboken i denne studien. Ifølge Ommundsen (2018, s. 160) kan valget av bestemte bildeutsnitt og perspektiv påvirke våre holdninger til det som blir skildret: formidle avmakt med froskeperspektiv, skape avstand eller overblikk med fugleperspektiv, eller fremheve posisjon til en karakter med over- eller underdimensjonering når en illustratør velger verdiperspektiv. Ved å endre hele størrelsen eller bare deler av en person eller karakter i et miljø kan illustratøren få en forsterkende effekt og påvirke leserens følelser.

Når vi leser en bildebok legger vi merke til ulike måter til å plassere bilder og tekst på et oppslag, eller *sideoppsett* (Nikolajeva, 2000, s. 79). Tradisjonelt har vi tekst på venstre side og bilde på høyre på et oppslag, men vi har mange eksempler der forfatteren varierer plasseringen eller bruker kun ett bilde på hele det dobbeltsidige oppslaget. Videre reflekterer Nikolajeva (2000) over bruk av ramme rundt et bilde i de tradisjonelle bildebøkene, noe som kan skape avstand mellom leseren og motivet (s. 79). I moderne bildebøker finner vi noe som Nikolajeva kaller for *blødning* (2000, s. 79). Dette skjer når et bildemotiv går helt ut til sidekantene og til og med over til neste side. Nikolajeva påpeker at fravær av rammer hjelper leseren å komme nærmere på selve handlingen.

Farger er et viktig virkemiddel som kan skape stemning, vekke følelser og ha en symbolsk verdi (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 141; Stokke & Tønnessen, s. 251, Ommundsen, 2022, s. 104). Bilder kommuniserer med leseren ved hjelp av farger. De kan være varme eller kalde, dramatiske eller dempende. Illustratørene bruker ofte konvensjonelle regler for bruk av farger der grønn fremstiller håp, gul symboliserer optimisme og svart kan være symbol på depresjon og død (Traavik, 2006, s. 29). De kan også ha en forklarende funksjon. Tørnby (2020, s. 138) ser på bruk av primære, eller *clear colours*, og sekundære, *broken colours*, farger i den visuelle teksten og konkluderer at sekundære farger brukes ofte til fremstilling av komplekse følelser som er vanskelig å formidle med ord. Hun hevder at bruk av kontrastfarger for å fremheve bestemte elementer i bildene eller historiene kan bidra til å fokusere leserens oppmerksomhet på viktige detaljer og skape en unik leseopplevelse.

Også Nikolajeva (2013) fremhever fargens betydning i den visuelle fremføringen i en bildebok. Hun poengterer at farger kan ha symbolsk betydning som er knyttet til kulturelle

eller litterære konvensjoner i et samfunn og eksemplifiserer det med at svart kan symbolisere ondskap, rødt kan symbolisere kjærlighet eller fare og grå kan være symbol på nød (Nikolajeva, 2013, s. 252). Generelt brukes farger for å tiltrekke leserens oppmerksomhet og gjøre boken mer visuelt tiltalende. Erfaringen viser at forfattere og illustratører tenker nøye gjennom hvordan farger kan støtte og lede leseren gjennom historien de ønsker å fortelle. Derfor varierer bruken av farger i bildebøker og avhenger av tematikken og målgruppen.

Å analysere en bildebok innebærer å undersøke og vurdere forskjellige aspekter av boken for å tolke dens tematikk, utforming, affordanser og ikonotekst for å danne en helhetlig forståelse av bildebok som et litterært medium. Tilnærming til bildebøker vil være avhengig av leserens erfaringer, kulturell og sosial bakgrunn og emosjonell tilstand. Å jobbe med bildebøker i klasserommet vil bidra til å utvikle lesekompetanse og kritisk tenkning. En bildebok kan gi en estetisk opplevelse og motivere leselyst samt oppmuntre til diskusjon og samspill. Videre i min studie vil jeg se nærmere på disse aspektene.

2.2.4 Bildebok og emosjonell literacy

Gjennom lesing av skjønnlitteratur blir vi involvert i andre menneskers liv, deres oppturer og nederlag, deres tanker, ønsker og opplevelser. Ifølge Nussbaum (2016) vil skjønnlitterære tekster bidra til utvikling av empati og åpne for muligheter til å ta andres perspektiv (s. 29). Denne forberedelsen til en moralsk samhandling kaller Nussbaum for *den narrative forestillingsevne* (s. 25). Hun påpeker at i møte med narrative skildringer om andre mennesker, deres forventninger, håp og frykt utvikler vi våre egne følelser og blir bedre i stand til å foreta riktige moralske valg (ss. 31-32).

Til tross for ulike livsbetingelser kan vi ha de samme ønskene og følelsene og dermed erkjenne andres likeverdighet (Nussbaum, 2016, ss. 33-34). Samtidig må vi lære å innse at mennesker kan ha andre behov som ens egne. Gjennom en skjønnlitterær fremstilling av situasjoner som vi ikke har erfart selv kan vi få innsikt i hvordan de andre har opplevd dem. Denne oppøvingen kan bidra til å utvikle empatiske følelser hos leseren. Nussbaum hevder at valg av skjønnlitterære verk vil være av stor betydning til å utvikle empati (s. 43).

Nussbaum bruker begrepet *verdensborger*, et fritt og verdig menneske, «et vesen som foretar valg» (Nussbaum, 2016, s. 55). Litteratur kan være en døråpning i det mangfoldige samfunnet vi lever i. Gjennom utvikling av vår narrative forestillingsevne kan vi krysse grenser mellom våre ulikheter, utfordre oss til å sette oss i andres perspektiv, innse at alle har sine styrker og svakheter, samt å øve på å tolerere det og utvikle empati (Nussbaum, 2016, s. 56).

Ifølge Nussbaum (2016) er følelser en del av litteraturens innhold:

Fortellingene viser oss følelsens struktur og lærer oss hvordan de fungerer. Disse fortellingene er skapt av andre, før de lærers bort og innlæres. Men så snart vi har internalisert dem, former de vår opplevelse av hvordan verden føles og ser ut. (Nussbaum, 2016, s. 127).

Nussbaum konkluderer med at skjønnlitteratur kan være med på å utvikle vår kunnskap om empatiske følelser, men da må lesingen foregå parallelt med en samtale mellom flere lesere.

I senere år er mye oppmerksomhet blitt rettet mot hvordan bildebøkene kan brukes i utvikling av empati og mentalisering hos sine lesere. Denne prosessen blir ofte omtalt som emosjonell literacy. Dette er et komplekst fenomen som ikke bare påvirker vår adferd, men også kontrollerer vårt liv.

Claude Steiner begynte å bruke begrepet *emosjonell literacy* allerede i 1979 i sin book *Healing Alcoholism* (Steiner, 2003, s. 32). Han skiller mellom emosjonell intelligens og emosjonell literacy. Begrepet emosjonell intelligens ble brukt av Peter Salovey and John Mayer i deres forsøk på å måle den i 1990. Steiner reflekterer over begrepet *emosjonell intelligens* og definerer det som evne til å utføre følelsesmessig kontroll over seg selv og andre, mens *emosjonell literacy er* «... emotional intelligence from the heart» (Steiner, 2003, s. 32). Med andre ord, står *kjærlighet* sentralt i begrepet *emosjonell literacy*. Han stiller spørsmål om det er kontroll vi ønsker å utføre og svarer selv at vi trenger emosjonelle, kjærlighetsentrerte ferdigheter som forbedrer våre liv på en langsiktig basis, liv til alle mennesker og ikke bare en person eller gruppe (s. 33).

Steiner presenterer 5 punkter som kjennetegner emosjonell literacy:

1. *Å kjenne egne følelser.* Vi må kunne identifisere våre egne følelser, deres årsak og styrke, for å forstå hvordan de påvirker oss og våre omgivelser.
2. *Å ha en inngående følelse av empati.* Når vi er virkelig empatiske, resonerer andres følelser i oss, og vi kan intuitivt føle dem.
3. *Lære å håndtere våre følelser.* Vi trenger å vite hvordan våre følelser påvirker andre mennesker. Vi må kunne vise våre positive følelser som glede eller kjærlighet, og vi må lære å håndtere våre negative følelser som sinne, frykt og skyld.
4. *Reparere følelsesmessig skade.* Alle kan gjøre følelsesmessige skader og feil, men vi må lære å gjøre opp for oss. Ellers vil våre forhold til andre mennesker bli ødelagt.

5. *Å sette dem sammen.* Du må kunne sanse følelsene til andre mennesker og klare å samhandle med dem på en empatisk måte (Steiner, 2003, ss. 33-34).

Ifølge Steiner (2003) kan emosjonell literacy bli lært i alle aldersperioder, men det er som med alle andre ferdigheter, best å begynne allerede i barndommen (s. 142). Han påpeker at barn lærer av erfaringer, derfor må voksne være gode eksempler (s.144). Videre blir det reflektert over mange faktorer i en slik læreprosess, men de viktigste er:

- å hå et åpent hjerte og vise kjærlighet
- å avstå fra å bruke makt, å prøve å forstå hva barnet ønsker, å være ærlig
- å være klar over hva barnets frykt er og akseptere dem
- å oppmuntre barn til å bruke ulike media som tar opp emosjonelle temaer
- å lære emosjonelt selvforsvar og vær tålmodig (Steiner, 2003, ss. 144-148).

Både Nussbaum og Steiner tar opp den emosjonelle utviklingen hos mennesker og hevder at gjennom lesing av skjønnlitteratur kan vi utvikle emosjonell literacy.

Nikolajeva (2013) fremhever bildebokens potensial til å fostre opp empati hos barn (s. 252). Hun påpeker at bildebøker vekker et emosjonelt engasjement gjennom samspillet mellom verbaltekst og det visuelle, endatil kan illustrasjonene forsterke ord: «... picturebooks evoke our emotional engagement through images as well as words and, moreover, through amplification of words by images» (Nikolajeva, 2013, s. 249). Ifølge Nikolajeva gir moderne bildebøker mulighet til å presentere et bredt spekter av følelser på en empatisk måte og stimulere kreativ dialog mellom ikonotekst og leser.

Ofte finner vi dyr eller ikke menneskelige figurer som får tilføyd menneskelige karakter i bildebøker. Denne litterære teknikken brukes til å ta opp vanskelige tema (Nikolajeva, 2013, s. 251). Gjennom å identifisere ansiktsuttrykkene til karakterene i en bildebok, samt fortolke dem lærer barna navn på ulike følelser, de lærer å forstå dem hos seg selv og andre, men de kan lære å gjenkjenne hva bokkarakterene føler på innsiden (s. 251). Nikolajeva (2013, s. 254) påpeker at når lærere velger å jobbe med bildebøker på skole må de være klar over at å tolke hvordan en bildebok gir uttrykk for disse følelsene krever en viss litterær erfaring og kompetanse.

Nikolajeva skiller mellom grunnleggende og sosiale følelser (2013, ss. 252-253). Hun forklarer at vi blir født med grunnleggende følelser som, for eksempel sorg, glede og sinne.

Kroppen responderer automatisk med mimikk og gestikulering i livssituasjoner når den oppfatter disse følelsene. Sosiale følelser oppstår i mellommenneskelige relasjoner. Som eksempler nevnes kjærlighet, sorg og sinne. På lik linje med Steiner (2003) påpeker Nikolajeva at de sosiale følelsene må læres for å bli gjenkjent og håndtert.

Mange litteraturdidaktikere har kastet lys over det enorme potensialet som ligger i skjønnlitteraturen for å utvikle literacy generelt og emosjonell literacy spesielt. Det er viktig at lærere er oppmerksomme på to ytterpunkter i arbeidet med litterære tekster (Rødnes, 2014). I det ene finner vi en detaljert og metodisk tilnærming med fokus på strukturelle elementer og språklige uttrykk. I det andre kan en emosjonell involvering hos elever ta over styringen. Da må læreren prøve å lede elevenes oppmerksomhet tilbake til det litterære verket. Rødnes konkluderer med at det mest ideelle i arbeid med litteratur i skolen er å finne en mellomting der det er plass til både strukturanalyse og emosjonelt engasjement.

I denne delen av studien har jeg presentert forskningens syn på bruk av skjønnlitteratur i formidling og utforskning av følelser hos sine lesere. Til forskjell fra annen litteratur bruker bildebøker flere modaliteter i sin struktur og dermed egner seg best til å ta opp mer komplekse og vanskelige emner som krig, sorg, ensomhet eller skam. Dette gir mulighet for barn og voksne å forstå disse følelsene på en trygg måte. Lesing av bildebøker som utforsker følelsesmessige opplevelser vil bidra til å utvikle emosjonell literacy hos sine lesere, samt å lære dem å sette ord på ulike følelser og håndtere dem. Disse bøkene kan også bidra til å fremme dialog rundt følelser i et klassemiljø.

2.3 Resepsjonsteori

Resepsjonsteorien vektlegger leserens rolle i fortolkning av litterære tekster. Flere litteraturteoretikere har bidratt til å utvikle forståelsen av hvordan vi danner en helhetlig mening om teksten i leseprosessen. Jeg har valgt å presentere arbeidene til Louise Rosenblatt og Wolfgang Iser som de mest kjente bidragsytere til utviklingen av resepsjonsteori som jeg bruker i analysen av funn i min studie.

2.3.1 Louise M. Rosenblatt og transaksjonsteori

Louise M. Rosenblatt er mest kjent for sin transaksjonsteori. Allerede i 1938 kom hennes bok *Literature as Exploration*. Den ble ikke så veldig kjent i det akademiske miljøet før på 1960-tallet, da boken ble publisert på nytt og ble veldig godt mottatt av litteraturteorikritikere.

I sin studie påstår Rosenblatt (1995, s. 26) at det foregår transaksjoner, eller overføringer, mellom tekst og leser. Visuelt kan det fremstilles som spiral: leseren blir påvirket av teksten, som i sin tur påvirkes av leseren, og der hver ny sving symboliserer leserens nye oppdagelse eller en ny forståelse av teksten:

... reading is a constructive, selective process over time in a particular context. The relation between reader and signs in the page proceeds in to-and-fro spiral, in which each is continually being affected by what the other has contributed. (Rosenblatt, 1995, s. 26)

Med andre ord, fremstår leseprosessen som en kompleks mental operasjon som fører til ubegrenset mange fortolkningsresultater.

Rosenblatt (2005) hevder at en tekst ikke kan få en fastsatt tolkning (s. 5). Hun utdyper at det samme tegnet i en verbaltekst kan ha mange ulike betydninger på ulike tidspunkter, og er betinget av sosial og kulturell kontekst, samt leserens sinnstilstand (ss. 62-63). Videre skiller hun mellom allmenn og privat betydning av ord, der ordene kan ha en følelsespreget sekundær betydning, men få en unik representasjon for et enkelt individ. Ifølge Rosenblatt (1995, s. 26) vil leserens språkerfaringer og lesererfaring bygge forventinger til teksten og veilede gjennom hvordan leseprosessen blir organisert og hvordan en helhetlig tekstforståelse blir dannet. Det forventes at leseren skal bruke fantasi og evne til å danne forståelse av det narrative forløpet i teksten (ss. 32-36). Dermed tildeles leseren en sentral rolle i leseprosessen.

Et annet vesentlig punkt som jeg baserer min studie på og som Rosenblatt fremhever betydning av, er den estetiske siden i leseprosessen. Hun skiller mellom to lesemåter, eller *stances* (Rosenblatt, 1994, ss. 23-24). Den ene blir kalt *efferent*, når vi trenger å få så mye informasjon som mulig på kortest mulig tid. Den andre er *estetisk* og involverer sanser, følelser, intuisjon og egen erfaring: «In aesthetic reading, the reader's attention is centred directly on what he is living through during his relationship with the particular text» (Rosenblatt, 1994, s. 25). Videre understreker hun at de fleste lesere ligger mellom de to endene i et *kontinuum*, eller en leseprosess, men når vi leser skjønnlitteratur er det den estetiske lesemåten som dominerer. Med andre ord, i møtet med teksten responderer leseren på både det kognitive og det emosjonelle aspektet, men forskjellen mellom *efferent* og *estetisk* lesing er hva leseren fokuserer på under leseprosessen.

Rosenblatt er ikke bare litteraturteoretiker. I sin forskning kommer hun med didaktiske oppfordringer der hun vektlegger klasseromssamtaler i litteraturundervisningen (Rosenblatt,

1995, ss. 19-21). Hun deler arbeidet med et skjønnlitterært verk i to deler. Den ene, grunnleggende, involverer personlige opplevelser, mens den andre vil være avhengig av lærerens hjelp til å strukturere bildene, følelsene og tankene som eleven har dannet seg under leseprosessen. Hun oppfordrer lærere til å ta avstand fra underholdningslitteratur og velge bøker som passer for aldersgruppen og dens interesser (s. 33). Gjennom klasseromssamtaler i et trygt miljø for utveksling av synspunkter kan elevene lære grunnleggende demokratiske prinsipper: lytte til hverandre, akseptere ulike meninger og skifte perspektiv. «Imaginative sharing of human experience through literature can thus be an emotionally cogent means of insight into human differences as part of a basic human unity» (Rosenblatt, 2005, s. 53). Hun oppsummerer at estetisk lesing kan gi næring til utvikling av innsikt i humane verdier, estetisk og sosial sensibilitet og kritisk tenkning hos lesere (1995, s. xviii).

2.3.2 Wolfgang Iser og resepsjonsetikk

I likhet med Rosenblatt tildeler også Iser en aktiv rolle til leseren i sin teori. I Tyskland blir den ofte kalt *Rezeptionsästhetik*. Iser påpeker at meningen i teksten skapes gjennom interaksjon mellom leseren og teksten under selve leseprosessen: «En litterær teksts betydning skapes overhovedet først gjennom læseprosessen; de er produktet af et samspill mellem tekst og læser og ikke en i teksten skjult størrelse, som det alene er forbeholdt fortolkningen at opspore» (1981, s. 104). Som Rosenblatt påpeker også Iser at fortolkning av teksten blir påvirket av hvem den blir lest av, individet.

Ifølge Iser (1981) er det umulig å komme med alle detaljer i en tekst (ss. 103-108). Den vil alltid ha tomme eller åpne rom som leseren må tolke og fylle med sine egne valg selv. Han utdyper at leserens ferdigheter, sosiokulturelle bakgrunn og erfaringer vil påvirke disse valgene. Graden av tomme plasser kan variere fra tekst til tekst. Dermed vil en tekst med flere skjulte rom involvere leseren i større grad og åpne for flere tolkninger.

Iser (1981) hevder at tekstens strukturelle oppbygging, eller *tekstens appelstruktur*, leder leseren gjennom forståelsesprosessen (s. 118). Å tolke disse strukturene krever en erfaring, men det er de som legger føringer for leserreaksjoner. Igjen ser vi likheter med Rosenblatt: også Iser konkluderer med at fortolkningsprosessen er avhengig av leserens bevissthet og erfaring. Han betrakter tekstens tomrom som nødvendighet for å gi leseren mulighet til å bruke fantasien. Lesing gir glede kun når leseren deltar aktivt i leseprosessen. Samtidig kommer Iser med advarsel: på jakt etter kreativiteten kan forfatteren lage for mange tomrom og dermed miste sin leser (1981, ss. 118-128).

I denne delen har jeg presentert to retninger i resepsjonsteori der Iser vektlegger tekstens struktur, mens Rosenblatt fokuserer på selve leseprosessen. Felles for dem begge er at de flytter interessefeltet over på interaksjon mellom leseren og teksten, de analyserer hvordan leseren fortolker litterære verk og hva som påvirker ham i denne prosessen. Jeg kommer til å bruke teorien til å støtte opp under min analyse av litterære samtaler der både efferent og estetisk lesemåter brukes i lærerstyrte og elevstyrte samtaler.

2.4 Litterære samtaler

Jeg har valgt å bruke litterære samtaler i min studie. Dette vil jeg utdype senere i metodekapittelet. Her presenterer jeg det teoretiske rammeverket for bruk av litterære samtaler i undervisningen.

Bildebok egner seg godt for å utføre litterære samtaler fordi bildebok er et medium som adresserer ulike aldersgrupper samtidig og kan oppleves i et fellesskap (Ommundsen Å. M., 2018, s. 167). Det er på lik linje med Nikolajeva som hevder at bildebøker kan stimulere kreativ dialog mellom sitt narrative innhold og leseren, og dermed utvikle sin litterære erfaring og kompetanse. Lærerens oppgave blir å legge til rette for utforskende arbeid med lesestoffet, og stimulere elevene til å aktivt ytre sine tanker og refleksjoner.

Laila Aase definerer litterære samtaler som «klassesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (Aase, 2005, s. 106). I en læringssituasjon i et klasserom bruker lærere ofte diskusjoner eller undervisningssamtaler hvor man prøver å finne riktig svar (Børresen, 2019). Til forskjell fra disse, har litterære samtaler som hensikt å utforske en tekst med utgangspunkt i elevenes leseerfaringer uten å konkludere eller fastsette noe konkret.

Tidligere i min studie har jeg presentert transaksjonsteori som forskere på litterære samtaler refererer til. Ifølge denne teorien utfører leseren transaksjon, eller inntar dialogisk posisjon til teksten for å kunne utveksle sine tanker og følelser om det som blir lest. Jeg vil først fremme Bakhtins teori om dialog som forståelsesredskap. Ifølge Bakhtin involverer alle våre aktiviteter bruk av språk (Bakhtin, 1986, s. 60). Han forstår språk som muntlige og skriftlige ytringer. Vår oppfatning av verden skjer gjennom språklig kommunikasjon. Bakhtin bruker begrepet *ytringer* for å forklare hvordan vår forståelse skapes. Ytringer brukes i en talesituasjon. De er preget av kontekstuelle omgivelser og må ha en adressat. De kan basere seg på det som ble sagt tidligere og på det som forventes å bli sagt. Til sammen bygger de

forutsetninger for en meningsfylt dialog (1986, ss. 79-80). Bakhtin påpeker at ytringer kan være monologiske, men for å skape forståelse må de brukes i en åpen og aktiv dialog.

Hermeneutikk, eller fortolkningslære, kan også hjelpe oss til å forstå hvordan litterære samtaler fungerer som arbeidsform. Hans-Georg Gadamer regnes som en av de fremste representanter som har utviklet hermeneutikken. Gadamer ser på menneskets evne til å kunne forstå som en sosial prosess, og den «... ligger til grunn for dets samvær med andre og særlig utspiller seg via språket og samtalens gjensidighet» (Gadamer, 2001, s. 163). Forståelsen skjer gjennom dialog, utveksling av meninger, hvor målet for kommunikasjonen er en felles opplevelse av «saken selv» (Gadamer, 2003, s. 34). Med andre ord, en aktiv deltakelse i meningsutveksling er viktig forutsetning for forståelse hos Gadamer.

For å forklare hvordan forståelsen skjer bruker Gadamer begrepet *forståelseshorison*t. I møte med en tekst eller mennesker tar vi med oss våre individuelle forforståelser, forventninger, oppfatninger og erfaringer eller *fordommer*, som Gadamer kaller dem (Gadamer, 2001, s. 117). Både menneskene og teksten har sine forståelseshorisonter. Under interaksjon smelter ulike meninger eller ulike forståelseshorisonter sammen, og det dannes nye individuelle forståelseshorisonter. Ifølge Gadamer betyr ikke det at vi blir enige, men den andres forståelseshorisonter endrer vår egen, og vår forståelse blir annerledes (Gadamer, 2010, s. 425). Forståelse er med andre ord en aktiv prosess som skjer i dialog med enten en tekst eller andre mennesker.

Vygotsky legger stor vekt på den sosiale delen av læreprosessen (Vygotsky, 1980, s. 27). Han reflekterer over den kognitive utviklingen hos et individ og knytter den sammen med samhandlingen som skjer i samtaler, diskusjoner og problemløsninger. I likhet med Bakhtin fremhever Vygotsky kulturell kontekst i individets utvikling. Han argumenterer for at kultur og samfunn danner rammer for forståelse. På lik linje med Bakhtins dialogisme spiller språket en sentral rolle i den sosiokulturelle teorien til Vygotsky. Han understreker at språket kan brukes ikke bare i kommunikasjonssituasjoner, men også i forståelsesprosessen (s. 86).

Gjennom litteraturen kan vi lære å forstå mer av både oss selv og verden vi lever i (Hennig & Eriksen, 2021, s. 21). Litteraturundervisningen skal legge til rette for utveksling av personlige meninger og refleksjoner. Aase vektlegger språklig interaksjon i arbeidet med litterære tekster:

Når elevane presenterer tankar dei har om teksten, gir dei lærarane og medelevane eit innblikk i ein lese måte som kan gi grunnlag for forhandling, og kan hende ny

forståing. Eleven får høve til å utvikle si eiga forståing av teksten ved å språkleggjere den, og han kan òg blir utfordra i si eiga forståing når han møter dei andre sine ulike tolkingar. (Aase, 2005, s. 107)

Aase reflekterer over at det finnes flere metoder i litteraturundervisningen, blant annet muntlige fremføringer og ulike former for skriveoppgaver. Bruk av litterære samtaler blir midlertid fremhevet fordi de åpner for ulike tolkninger av samme tekst, og dermed for dypere forståelse (Aase, 2005, s. 107).

Valg av utfordrende og engasjerende stoff framheves når læreren bestemmer innholdet for litterær samtale (Hennig, 2012, ss. 80-83). Hennig understreker at det er mange hensyn læreren må ta når det gjelder valget av bøker: hva som interesserer elevene, hva som er tilgjengelig. Teksten skal passe for elevenes nivå og språkutvikling og tematikken skal være aktuell og kanskje utfordre elevene (s. 84). Læreren må være bevisst på at elever har ulike erfaringer og interesser, derfor kan teksten engasjere elever i ulik grad.

Det er umulig å vite på forhånd hvordan en litterær samtale vil utarte, men for å skape engasjement er det viktig at læreren styrer samtalen mest mulig ubemerket og lar elevene komme til ordet (Hennig & Eriksen, 2021, s. 46). Lærerens rolle i en litterær samtale å være en modell for hvordan vi bruker vår faglighet og vår personlige erfaringshorisont i møte med teksten. Lærer og elever skal utforske problematikken sammen, der læreren vil være en samtaledeltaker på lik linje med elevene (Hennig & Eriksen, 2021, s. 37).

Autentiske spørsmål står sentralt i dialogisk undervisning (Aase, 2005; Hennig, 2012). De har ikke direkte svar og dermed åpner for flere synspunkter og refleksjoner. En annen måte å stille spørsmål på er *opptak* (Dysthe, 1995). Det betyr at læreren bearbeider elevens svar og formulerer et nytt spørsmål med bakgrunn i svaret. Det er viktig å anerkjenne alle svar, å vise respekt for ulike meninger og verdsette at elever kommer med sine synspunkter.

Skarðhamar (2011) kommer med forslag om hvordan en litterær samtale kan bli strukturert. Samtalens gjennomføring blir delt i tre faser. I den første blir elevene kjent med selve teksten gjennom lesing. Den andre innebærer selve analysen og kan bli organisert i grupper eller pararbeid. I den tredje kommer elevene med respons i form av tekstskriving, dramatisering eller forming (Skarðhamar, 2011, ss. 84-85). Hun påpeker at noen elever kan oppleve at det blir stilt for mange spørsmål, men hensikten med dem er å strukturere tekstens analyse og elevenes forståelse av den.

Henning reflekterer over elevenes ulikheter i språk- og leseerfaringer (Hennig, 2012, ss. 102-110). Vilkårene for en god samtale kan avhenge av elevenes erfaringer og personlige egenskaper. Han skiller mellom *effektive* og *mindre effektive* lesere, noe som lærer må ta hensyn til ved organisering av aktiviteter. Han foreslår at istedenfor klassesamtaler heller bruke elevstyrte gruppesamtaler der elevene er organisert i mindre grupper for å diskutere en litterær tekst. Dette er noe elevene må øves til.

Ifølge Hennig & Eriksen (2021) er det forsøket på å forstå både teksten og andres resonnement som driver samtalen videre. Det forutsetter at alle elevene kommer til ordet, samt at de aksepterer hverandres respons (Hennig & Eriksen, 2021, s. 39). En slik organisering krever elevenes erfaring til å gjennomføre denne type aktivitet. Erfaringen viser at elevstyrte samtaler kan variere fra gruppe til gruppe. I noen grupper vekker de stor interesse for å ytre seg når læreren er mindre til stede, mens andre grupper kan være mindre produktive og mindre vellykket enn læreren ønsker.

Aase (2005, s. 117) poengterer at gjennom litterær samtale kan læreren avdekke elevenes manglende forståelse for at medelever kan ha et annet perspektiv på innholdet enn deres egne. Dermed må læreren veilede dem smidig mot aksept av andres tenkemåter.

Kort oppsummert er hensikten med litterære samtaler å undersøke tekster med utgangspunkt i elevenes leseerfaringer. Valg av litterær samtale som undervisningsaktivitet kan øke engasjement for lesing hvis elevene får en positiv opplevelse i prosessen og hvis de erfarer at deres ytringer blir respektert og besvart. Styrken med denne måten å organisere undervisningen på er at deltakernes forståelsestolkninger av litterære tekster kan opprettholdes, korrigeres eller endre karakter. Den kan også demonstrere at det finnes mange ulike svar og at alle svar er likeverdige.

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg diskutere den teoretiske og metodologiske forankringen som ligger til grunn for gjennomføringen av mitt prosjekt. Prosjektet er en kvalitativ kassstudie innen norskdidaktisk klasseromsforskning (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2020). Først presenterer jeg forskningsdesignet og de valgene som jeg har gjort på bakgrunn av problemstillingen, og forskningsspørsmål som jeg ønsker å besvare i dette prosjektet. Jeg gjør rede for valget av forskningsmetodene, som er deltakende observasjon av litterære samtaler og analyse av elevlogger. Deretter presenterer jeg utvalget og det empiriske datamaterialet. Avslutningsvis reflekterer jeg over studiens etiske spørsmål, samt validitet og reliabilitet.

3.1 Forskningsdesign

Formålet med min studie er å undersøke elevenes respons på lesingen av boken *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015) i et undervisningsopplegg i klasserommet. For å kunne utdype det ytterligere, utarbeidet jeg følgende forskningsspørsmål:

3. Hvordan fremstilles tema *utenforskap* i bildeboken *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015)?
4. Hvilke refleksjoner gjør elever på 6. trinn seg under arbeidet med tema *utenforskap* i denne bildeboken, og hvordan kommer disse til uttrykk gjennom litterære samtaler og elevlogger?

For å strukturere og lage plan for gjennomføring av min studie utarbeidet jeg dette forskningsdesignet. Med hjelp av den, knytter jeg studiens problemstilling og forskningsspørsmålene til empiriske data. For å besvare forskningsspørsmålene valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ kassstudie.

3.1.1 En kvalitativ kassstudie

I min studie ønsket jeg å observere en klasseromssituasjon. Å beskrive hva som kjennetegner en opplæringssituasjon står sentralt i utdanningsforskning (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 30). Utdanningsforskning tar for seg menneskelig adferd i en gitt situasjon (Hammersley & Atkinson, 2019).

Jeg valgte å utforme min studie som kvalitativ kassstudie der jeg undersøkte undervisningsopplegg i en skoleklasse. Jeg ønsket å fange opp elevenes refleksjoner og ta

deres perspektiv i en naturlig kontekst. Derfor faller min studie innenfor kvalitativ forskning. I min studie observerer jeg hvordan elevene reflekterer på lesing av bildeboken *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015). Robert K. Yin definerer kasusstudie som en forskningsstrategi som har til formål å samle kunnskap om et fenomen: «As a research strategy, the case-study is used in many situations to contribute to our knowledge of individual, group, organizational, social, political, and related phenomena» (Yin, 2018, s. 1). Derfor kan mitt prosjekt plasseres innenfor kvalitativ kasusstudie. Ved å hjelp av kvalitativ tilnærming fikk jeg mulighet til å få større innsikt i elevenes samhandling og nyanser i deres refleksjoner.

I mitt forskningsprosjekt navigerer jeg mellom induksjon og deduksjon og bruker abduksjon som forskningsstrategi. Ifølge Alvesson og Sköldberg (2008, s. 57) beskrives *induksjon* som forskningsprosess der en rekke individuelle erfaringer eller utsagn fører til generalisering eller grunnlegging av teori. Deduksjon står som motsetning til induksjon og bruker teori som utgangspunkt til å beskrive eller bekrefte empiriske fenomener. Abduksjon kan plasseres mellom disse to ytterpunktene og blir uttrykt som en hermeneutisk dynamisk prosess der forskeren pendler gjentatte ganger mellom empirisk ladet teori og teoretisk ladet empiri for å danne en teoretisk forklaring eller teori (s. 61). Ifølge Alvesson og Sköldberg kan ikke denne metoden sikre konklusjoner, men den åpner for å tilføre studiene nye momenter og dermed skape nye ideer.

Forskere kan benytte seg av et mangfold av metodiske tilnærminger til undervisningsstudier i et klasserom. De vanligste er ulike former for observasjon, samtaler med aktørene samt dokumentanalyse (Klette, 2020, s. 184). For å skape dypere forståelse av oppgavens problemstilling valgte jeg å benytte to kvalitative forskningsmetoder: deltakende observasjon og analyse av elevlogger. Observasjonens formål var å dokumentere hva som skjedde i undervisningen. Det var en kvalitativ dybdestudie (Dalland et al., 2021, s. 145) der jeg fokuserte på å fange opp elevenes umiddelbare respons på lesing og påfølgende litterære samtaler. Med støtte fra min kollega samt forsøkte jeg å notere elevenes korte, spontane og ustrukturerte samtaler. Jeg var selv deltakende som lærer i undervisningsøktene og hadde en lærerkollega til stede som observerte og noterte.

Dataene i min studie består av feltnotater fra deltakende observasjon av elevenes reaksjoner og innsamling av elevlogger. Jeg observerte hvordan elevene konstruerte forståelsen av bildebokteksten og deres sosiale samhandling i en autentisk kontekst, i en klasseromsituasjon, noe som en kvalitativ studie åpner for (Postholm, 2010). Ved hjelp av deltakende observasjon

av litterære samtaler, både med hele klassen og i små grupper, ønsket jeg å skaffe meg et detaljert bilde av hvilke umiddelbare reaksjoner som oppstod under selve lesingen. Som naturlig deltaker i samtalene, fanget jeg opp elevenes ytringer i deres fortolkningsprosess.

3.1.2 Triangulering

En metode der to eller flere datakilder, analysemetoder eller prosedyrer blir tatt i bruk til å studere det samme fenomenet kalles *triangulering* (Brevik & Mathé, 2021, s. 50). Selve ordet *triangulering* kommer fra landmåling og navigasjon, og definerer en prosess som benytter to punkter for å måle avstanden til et tredje punkt. I forskningssammenheng vil den omfatte bruk av ulike kilder for å samle opp data som kan styrke resultatene fra ulike hold (Yin, 2018, s. 14). For å få dypere forståelse av elevenes respons brukte jeg to ulike empiriske data i min studie: feltnotater fra observasjonen av litterære samtaler og elevlogger. Dermed kategoriseres min studie som metodetriangulering. Når vi observerer et fenomen, kan vi kun beskrive hva informantene gjør. Derfor vil kombinasjon av flere forskningsmetoder danne et større grunnlag for innsamlede empiriske data som en forsker ønsker å analysere.

3.2 Utvalg

I min studie er det deltakerne som utgjør situasjonskonteksten. Svennevig (2009) definerer situasjonskontekst som forhold der «... deltakerne er engasjert i en kommunikativ oppgave i visse fysiske omgivelser gjennom et visst medium» (Svennevig, 2009). Deltakere i mitt prosjekt var elevene, faglæreren i norsk og meg som deltakende observatør.

Tidlig i den empiriske fasen av forskningsprosessen kontaktet jeg rektoren på skolen for å få tillatelse for prosjektgjennomføring. Jeg ga opplysninger om innholdet og organisering. Jeg ønsket å jobbe med en utfordrende bildebok som handlet om en tenåring. Derfor ville jeg gjennomføre studien blant elever på 6. og 7. trinn, som kunne identifisere seg med bokens innhold. Til tross for koronarestriksjoner fikk jeg tillatelse til å gjennomføre prosjektet.

Elevene på 7. trinn var opptatt med avsluttende aktiviteter på skolen. Derfor falt valget naturlig på 6. trinn. Et slikt utvalg der populasjonen bestemmes av hva som er enkelt å fa tak i, kan kategoriseres som ikke-representativt eller bekvemmelighetsutvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 38). Ønsket elevgruppe og prosjektets innhold er i samsvar med relevante mål i læreplan i norskfaget som jeg har omtalt innledningsvis i avsnitt 1.1. I tråd med læreplanen fikk elevene jobbe med å utvikle sin lesekompetanse av multimodale tekster, reflektere og samtale om form og innhold i bildeboken.

I forkant av prosjektet sendte jeg søknad om godkjenning til Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 1). Etter å ha fått tillatelse til gjennomføringen, besøkte jeg klassen og fortalte om formålet og innholdet. Elevene fikk mulighet til å stille spørsmål. På grunn av elevenes umyndige alder ble forespørselen om å delta i forskningsprosjektet og skjemaet med samtykkeerklæring sendt til foresatte (se vedlegg 2 og 3). Av 23 elever i klassen fikk jeg svar fra foresattes om samtykke til deltakelse i studien fra 22 elever, men alle 23 deltok i undervisningen.

Elevgruppen var sammensatt og avspeilet demografiske, sosiale og kulturelle forhold i en av landets største kommuner. Det var 13 jenter og 10 gutter i klassen. 6 av elevene hadde et annet morsmål enn norsk, 4 av elevene hadde tilrettelagt norsk opplæring. Kontaktlæreren hadde undervist norsk i klassen i 6 år og kunne plassere elevenes kompetanse i norskfaget i kategoriene mellom middels og høy. Jeg hadde selv hatt undervisningserfaring i klassen i flere år og vurderte læringsmiljøet som trygt og engasjert.

Elevene kjente meg fra tidligere, da jeg underviste klassen i matematikk. Det aktuelle året hadde jeg ingen timer på trinnet. Som jeg har nevnt tidligere, fikk jeg hjelp av faglæreren i norsk i klassen til å observere undervisningen og skrive feltnotater. Hun valgte å plassere seg bakerst i klassen for å lage en mest mulig autentisk læringssituasjon.

3.3 Deltagende observasjon

Observasjon som metode for datainnsamling gir en unik tilgang til iakttagelse av sosialsamhandlingssituasjoner og åpner for inkludering av et mangfold av teknikker og tilnærminger (Dalland et al., 2021, s. 126; Tjora, 2021, s. 62).

I observasjonsstudie er det fem sentrale begreper som knyttes til observasjonsmetode: observatør, observasjon, felt, setting og analyseenheter (Dalland et al., 2021, s. 127). I mitt prosjekt var jeg selv *observatør*, som har utført *observasjon*. Jeg var *fullt deltagende observatør* (Fangen, 2011) som underviste elevene, og observerte deres respons på lesingen av den utfordrende bildeboken *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015). Fordelen med å være fullt deltagende observatør var at jeg kunne samle inn førstehånds empirisk materiale fra en *setting* som elevene var vant med. Med andre ord, brukte jeg deltagende observasjon av litterære samtaler som min hovedmetode.

Det som kjennetegner en deltagende observasjon er at forskeren involverer seg i samhandling med andre deltakere i en dynamisk forskningssituasjon (Fangen, 2011, s. 13). I mitt konkrete prosjekt handlet dette om en læringsarena hvor tekstleserne og tekstveilederen i klasserommet

møter og samtaler om multimodale tekster. Jeg prioriterte å fange opp elevenes umiddelbare respons i leseprosessen og under de litterære samtaler, samt forsøkte jeg å lage notater fra elevenes korte, spontane og ustrukturerte samtaler.

Lesing av en bok i kombinasjon med lærerstyrte- og elevstyrte samtaler, samt skriving av loggnotater er en læringssituasjon som er gjenkjennelig for mine elever. Å bruke disse undervisningsformene i en faglig kontekst hjalp prosjektdeltakere å rette oppmerksomheten mot den aktiviteten som pågikk i stedet for mot en ukjent organisering.

Det er ikke lett å gi en fullgod beskrivelse av alt en foretar seg som deltakende observatør (Fangen, 2011, s. 77). Derfor var det en fordel for meg å ha med faglæreren i norsk som *ikke-deltakende observatør*. Det betyr at hun var kun observatør og skrev ned sine notater uten å involvere seg i samhandling. Jeg var klar over at en annen lærers tilstedeværelse kunne ha en påvirkning på elevenes naturlige adferd. Jeg tror samtidig at siden prosjektet har foregått over to uker, og at det var elevenes egen kontaktlærer som hadde hatt all undervisning i klassen på grunn av koronasituasjonen, ble elevene vant til denne settingen og kunne respondere på en naturlig måte.

Gjenstanden for studien var undervisningen og elevlogger. Undervisningen skulle foregå i et klasserom som utgjorde settingen, eller posisjonen. Elevene i klassen fremstod som mine analyseenheter.

I avsnittet 3.2 har jeg gitt en detaljert beskrivelse av informantene. Når det gjelder settingen, eller klasserommet, så har vår kommune kommet langt i digitaliseringen. Hver elev på skolen har sitt eget nettbrett. Da prosjektet fant sted i juni 2021, hadde elevene brukt dem i fire år, og var godt vant med bruken. Alle læreverk var kun i digital versjon, elevene hadde ingen fysiske bøker. Foran i klasserommet hadde vi en stor tv-skjerm til overføring fra nettbrett sentralt plassert på veggen. I tillegg til det hadde jeg også en whiteboard-tavle til høyre for skjermen. Lærerbordet stod i et hjørne like ved, men det brukte jeg ikke. Elevene satt to og to i fire rekker. Tre av de bakerste dobbelpultene hadde en enkel pult ved siden av. Der satt tre elever sammen. Som jeg har skrevet tidligere, hadde koronarestriksjoner satt preg på organisering av skolehverdagen. Derfor ble elevstyrte samtaler gjennomført i små grupper bestående av to eller tre elever.

Et moment som gjelder alle etnografiske forskninger er å respektere kulturen som blir observert (Wadel, 2014). I min studie hadde jeg undervisning på min egen skole, men i en klasse der jeg ikke hadde det daglige ansvaret. Derfor måtte jeg foreta en del endringer i den

opprinnelige planen. Jeg hadde egentlig tenkt å observere kun litterære samtaler, men faglæreren i norsk ønsket at elevene skulle skrive loggnotater etter timene. Det hadde de gjort i hennes timer, og hun ønsket å fortsette med det. Hun argumenterte for dette med at når elevene visste at de skulle skrive noe om det som ble sagt i timen, ville de være mer deltakende i undervisningen. Dermed ble også analyse av elevenes logger med i min forskning.

3.3.1 Praktisk organisering av prosjektet

Undervisningen foregikk i to uker og ble fordelt på to økter i uken. Den første var på torsdager og varte i 1,5 time, den andre var på fredager og varte i 45 minutter.

Ifølge Wadel (Wadel, 2014, s. 20) vil samhandlingen som en feltarbeider inngår i, skje på folks egne premisser. Jeg måtte være forberedt på å gjennomføre endringer i undervisningsoppleggene for å tilpasse meg de konkrete læringssituasjonene. I den første økten, som varte i 1,5 time, planla jeg å repetere hva elevene hadde lært om multimodale tekster, snakke om bildebøker og begynne å lese den utvalgte boken. Det viste seg at kunnskapene til elevene var mangelfulle. Jeg måtte endre opplegget og jobbe med elevenes forståelse for hvordan man leser bildebøker. Mange var litt skeptiske til å lese en bildebok og mente at det var for barnslig. Da måtte jeg vise noen eksempler og lese utdrag fra bildebøker for voksne som jeg bevisst tok med meg. Vi begynte å lese boken til Anna Höglund sammen i denne økten. En av elevene som hadde dysleksi, fikk følge med i en fysisk bok som hun lånte fra meg.

Mens jeg leste boken, fulgte elevene med på tv-skjermen. Underveis i lesingen stoppet jeg opp og førte lærerstyrt litterær samtale. Den ble supplert med elevstyrte samtaler der de kunne diskutere ikonoteksten i oppslaget som vi hadde oppe på tv-skjermen. Jeg hadde lastet ned min selvlagete digitale versjon av boken på Showbie, plattformen som skolen bruker til kommunikasjon. De som ønsket, kunne bruke den. Etter denne økten ba jeg dem å skrive logg om sine erfaringer med lesing av bildebøker og hvilke virkemidler som brukes i multimodale tekster. I den andre økten, som varte 45 minutter, leste vi boken ferdig. Det ble ikke tid til å skrive logg.

I den tredje økten, som varte 1,5 time, kombinerte jeg igjen lærerstyrte og elevstyrte samtaler der fokus var på bokens fremstilling av utenforskap. Elevene startet å skrive logger. Jeg ønsket at de skulle skrive litt mer enn bare korte loggføringer. Oppgaven var å velge 2 oppslag fra boken som fremstilte utenforskap og beskrive virkemidler som ble brukt til få det

fram for leserne. I den fjerde økten på kun 45 minutter skulle elevene skrive refleksjonslogg over arbeidet med bildebokprosjektet, tema *utenforskap* og selve boken. De kunne også tegne eller lage sitt eget oppslag til bokens avslutning.

Min skole bruker nettbrett i undervisningen. Elevlogger ble skrevet på nettbrett og levert digitalt. Elevene er vant med å gjøre det som oppsummering på slutten av en undervisningsøkt. Dette er en del av klassekulturkonteksten og av forskningsdesignet. Elevenes logger kan indikere hva de husket fra timene og hvordan de har forstått samtaledelen av undervisningen. I loggene fikk de også anledningen til å komme med nye tanker som ikke ble sagt.

Elevlogger kan anvendes i ulike typer forskning. Jeg ønsket å bruke loggene til å undersøke hvordan elevene forstod boken gjennom litterære samtaler og hvordan de reflekterte over boken i et fenomenologisk perspektiv (jf. Krumsvik & Jone, 2019, s. 24).

En hendelse som spilte en stor rolle i mitt forskningsdesign, er koronapandemien. I utgangspunktet ville jeg lese boken i alle tre klassene på trinnet. Men våren 2021 var det fortsatt koronarestriksjoner, timeplanene ble laget slik at norskundervisningen foregikk omtrent på samme tidspunkt i alle tre klasser og timeplanene kunne ikke endres.

Opprinnelig ønsket jeg å være observatør av timen hvor norsklæreren i den valgte klasse skulle gjennomføre den selv. Læreren følte seg ikke helt kompetent til å kunne analysere en bildebok. Dette påvirket i stor grad mitt valg av deltakende observasjon i studien.

Andersson-Bakken & Dalland (2021) karakteriserer kvalitative data som kontekstbundne (s. 73). Disse faktorene av praktisk karakter påvirket prosjektplanen og danner et bilde av situasjonskonteksten som studien ble utført i, og som påvirket forskningsdesignet. Det er i tråd med Blikstad-Balas & Dalland (2021, ss. 22-29) som hevder at utformingen av forskningen er en dynamisk prosess og må sees på i et kontekstuellet perspektiv.

3.3.2 Innsamling av data

I forkant av studien hadde jeg diskutert med min kollega-observatør hvordan feltnotatene ville bli skrevet ned. Sammen laget vi et observasjonsskjema der arket ble delt i to og brukt til å notere det som ble observert i den ene halvdel og fortolkninger i den andre (se tabell 1).

Observasjonsskjema for ikke-deltakende observatør

Observatørnavn:

Tidspunkt:

Dato:

Fokus:

Observasjon	Tolkning

Tabell 1. *Observasjonsskjema for ikke-deltakende observatør*

Det var krevende for meg å gjennomføre undervisningen, samt å ha søkelys på hva jeg observerte og å skrive gode og utfyllende skildringer. Derfor noterte jeg kun stikkord i timene og skrev detaljerte notater rett etter undervisningen. Mine egne notater ble plassert i et annet skjema som inneholdt flere kategorier (se tabell 2).

Observasjonsskjema for deltakende observatør

Tidspunkt:

Dato:

Aktiverer forforståelse	Inkluderer tidligere erfaringer med tekst	Oppdager og fortolker en hendelse	Reflekterer over den estetiske opplevelsen	Viser den emosjonelle leseopplevelsen

Tabell 2. *Observasjonsskjema for deltakende observatør*

Ifølge (Tjora, 2021, s. 51) vil meninger som tillegges fortolkningsutsagn i studien, være kontekstavhengig. Derfor fylte vi ut fortolkningsfeltet i observasjonsskjemaet til ikke-deltakende observatør sammen med min kollega-observatør slik at jeg kunne forstå hennes fortolkning. Feltnotatene ble finskrevet rett etter hver undervisningsøkt og oppbevart i en låst skuff. I studien bruker jeg oppdiktete navn for å anonymisere deltakerne. For å sikre

anonymitet ble også elevlogger registrert med oppdiktete navn. De ble oppbevart på et område på min datamaskin der jeg var den eneste som hadde tilgang til innholdet.

3.3.3 Kategorisering av empirisk datamateriale

Det finnes et mangfold av måter å sortere empirisk data på (Fangen, 2011). Når en forsker sitter med en stor mengde av materiale, er hen nødt til å avgrense det og gjøre utvalg. Det er vanlig å starte med en grovsortering av innholdet for å redusere kompleksiteten (Eriksen & Svanes, 2021). I struktureringsprosessen ser man gjerne noen mønstre eller likheter i datamaterialet som kan hjelpe å gruppere det og videre utarbeide detaljerte kategorier. Her er det viktig å ta hensyn til at kategoriene skal hjelpe med å svare på forskningsspørsmål og problemstillinger (Dalland & Hølland, 2021, s. 266). Med andre ord, bidrar kategoriene til å sette søkelys på de viktigste momentene i fortolkningsprosessen og kan bli avgjørende for resultatene av studien.

I avsnittet 3.3.2 har jeg skrevet hvordan empirisk data ble samlet inn. Min kollega-observatør skrev feltnotater fra undervisningstimen på en datamaskin, mens jeg har laget kun stikkord i en skrivebok. Rett etter timen ble de finskrevet og lagret digitalt på et område som var tilgjengelig kun for meg. Etter den første økten gikk vi sammen gjennom datamaterialet for å grovsortere det som ble finskrevet. Vi fikk utarbeidet fem kategorier som jeg kunne bruke videre i prosjektet. Det er de samme kategoriene som jeg har brukt i observasjonsskjemaet som deltakende observatør (se tabell 2 i avsnittet 3.3.2): aktiverer forforståelse, inkluderer tidligere erfaringer med teksten, oppdager og fortolker en hendelse, reflekterer over den estetiske opplevelsen, viser den emosjonelle leseopplevelsen.

Min kollega fortsatte å bruke sitt skjema med to kolonner i løpet av hele prosjektet på skolen. Det var enklere for henne som ikke-deltakende observatør å notere det som foregikk. Etter timene satt vi sammen og noterte hennes tolkning av observasjonen. Fargekodene som ble satt på de ulike kategoriene brukte jeg for å kategorisere data rett i hennes skjema med to kolonner i etterkant av fortolkningen.

En liknende prosess ble gjort med elevloggene. Her jobbet jeg alene. Jeg gikk gjennom og grupperte dem etter de ulike punktene som de fokuserte på i sine analyser. Deretter ble det laget en tabell hvor jeg bare krysset av for svarene og oppsummerte resultatene manuelt. I svarene fra den første økten skulle de skrive om sine tidligere erfaringer med bildebøker. De har ikke noe med fremstilling av utenforskap å gjøre, derfor er disse loggene ikke tatt med i analysen. Derimot brukte jeg loggene etter de tredje og fjerde undervisningsøktene. For å

analysere loggene fra den tredje økten, laget jeg et skjema der jeg noterte og krysset for virkemidler som ble brukt på oppslagene for å fremstille *utenforskap*.

Refleksjonsloggene fra den fjerde økten var de mest interessante for meg og norsklæreren for evalueringen av prosjektet. Det var bare ett spørsmål som angikk utenforskap: *Kan denne boken hjelpe mennesker som føler seg utenfor? Hvis, svaret er «ja», skriv hvordan. Hvis, «nei», skriv hvorfor.* Loggene ble analysert i kapittel 5.

3.3.4 Valg av bildebok

I forberedelsesfasen bestemte jeg meg for å bruke bildeboken *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015) i undervisningen. En av lærerens primære oppgaver er å tilrettelegge undervisningen slik at den vil åpne opp for elevenes individuelle utvikling (Hopman, 2010, s. 19). Det innebærer å velge innhold og formidle det slik at det oppfattes som viktig og engasjerende for elevene. Ifølge Klafki (1995, ss. 15-18) gjør lærere det på basis av sine erfaringer og refleksjoner. Jeg ønsket å dele nettopp denne bildeboken med alle elevene på trinnet fordi den tar opp et viktig tema som handler om tilhørighet og identitet, noe ungdommen er opptatt av (Ungdata, 2023).

Bibliotekaren på min skole sendte forespørselen om å låne et klassesett til Deichman, Oslo kommunes bibliotek. Dessverre ville ikke biblioteket dele sine bøker med skolebibliotekene i andre kommuner. Da måtte jeg be Svein Størksen, forlagssjefen i Magikon forlag, som har utgitt boken, om tillatelse til å bruke bilder fra boken i forskningssammenheng. Det resulterte dessverre i at elevene ikke fikk tilgang til fysisk versjon av boken, men måtte ta i bruk en som jeg hadde laget selv i appen *Book creator*.

3.3.5 Forskerrollen

Deltakende observasjon er en utfordrende metode. Samtidig som vi jobber med å forstå fenomenet, må vi foreta de nødvendige valgene for å kunne holde vår oppmerksomhet på det som det blir forsket på. Våre erfaringer, teoretisk kunnskap og sosiokulturell bakgrunn vil påvirke de valgene vi gjør før og under observasjonene, og våre observasjonstolkninger (Fangen, 2010, Postholm & Jacobsen, 2018, Tjora, 2021).

I forkant av prosjektet studerte jeg grundig bildebokteori og ble kjent med bildeboken som skulle leses. Jeg laget merker på oppslagene som skulle hjelpe meg til å lese med innlevelse og få fram emosjonelle lesereaksjoner. Jeg er klar over at dette påvirket deltakerne, samt

mener jeg at det er viktig å lære elever at emosjonelt utfordrende bøker er ment å skulle få fram reaksjoner.

Som deltakende observatør velger man selv hvilke reaksjoner som blir notert og hvilke spørsmål som blir stilt (Fangen, 2011). Siden jeg var deltakende observatør, var det vanskelig å få med seg alle detaljene. Dessuten var jeg klar over at det er min subjektive forståelse som påvirker fortolkningen av feltnotatene. Min styrende rolle i lærerstyrte litterære samtaler og føringer for hva elevene skulle snakke selv om, i små grupper, påvirker hva elevene satt mest søkelys på i bildeboken. Samtidig prøvde jeg å bruke mange autentiske spørsmål for å la elevene bruke sine erfaringer og forståelser til å komme med sine resonnementer, og anerkjenne alle svar. For eksempel, spurte jeg «Hvorfor tror dere kaninen sitter med ryggen til oss på dette bildet?», eller «Hva tror dere kaninen mener med dette: «Jeg angret nesten øyeblikkelig»?».

Det faktum at studien min ble gjennomført på min egen arbeidsplass, hadde sine fordeler og begrensninger. Som fordel kan nevnes innsikt og forståelse for skolens kultur, rutiner og behov som elevene hadde i klassen. Siden prosjektdeltakerne kjente meg fra før var det enklere for meg å etablere tillit og organisere samarbeidet med både skolens ledelse, norsklæreren og elevene i klassen. Jeg kunne raskere implementere endringer som måtte gjøres i forhold til det opprinnelige designet av studien.

Selv om det var flere fordeler med forskning på egen arbeidsplass, måtte jeg være klar over at profesjonelle interesser for gjennomføring av prosjektet kunne føre til en svekket objektivitet i oppfatninger og preferanser i innsamlings- og fortolkningsprosessen. Ifølge Wadel (2014, s. 19) kan feltarbeider som underviser i klassen selv, virke inn på elevene hen forsker på. Det krever fleksibilitet og stadig endring av planer og opplegg. Dette gjelder de metoder en tar i bruk, og det gjelder hva en kan få tilgang til å observere. Jeg måtte ta med i betraktningen at elevene som hadde en relasjon til meg fra før av, ønsket å bidra til gode resultater i studien og endret sin naturlige adferd.

3.4 Validitet og reliabilitet

Ifølge Yin (2018) handler validitet om hvilken grad forskningen kan anses til å være gyldig, hvor godt et fenomen ble undersøkt. Intern validitet er rettet mot det utvalget som er blitt undersøkt, om det er samlet nok funn som kan forklare fenomenet eller hypotesen, mens ekstern validitet setter søkelys på om resultatene kan generaliseres og overføres til andre utvalg og situasjoner.

I de forrige kapitlene har jeg grundig presentert formålet med studien og problemstillingen. Jeg har gått gjennom teorien som blir brukt til å analysere den valgte bildeboken og forskningsmaterialet om hvordan barn leser bøker. I denne delen har jeg forsøkt å gjøre konteksten for studien min så tydelig som mulig, det vil si at jeg har laget fyldige beskrivelser av omstendigheter rundt mine valg. I metodekapittelet fikk mitt forskningsdesign en grundig teoretisk begrunnelse. Mine refleksjoner rundt forskningsdesign, forskerrolle og skolekonteksten ble tydelig synliggjort. I analysekapittelet kommer jeg til å legge fram direkte gjengivelser av noen dialogutdrag og eksempler fra elevlogger. At jeg samlet det empiriske materiale selv, gjorde at jeg hadde bedre oversikt over hvor det kom fra. Det at vi var to observatører kan også forsterke gyldighet av forskningsmaterialet. Da vi gikk sammen gjennom feltnotatene, kunne vi supplere hverandres observasjoner.

For at andre skal kunne etterprøve mine valg har jeg forsøkt å gjøre organisering av prosjektet og kategorisering av empirisk materiale så transparente som mulig. Prosjektet ble meldt og fikk godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata for behandling av personopplysninger. Jeg har også reflektert over min rolle som forsker for å synliggjøre de problematiske momentene som deltakende observasjon kan medføre.

Det er imidlertid flere bias, eller skjevheter, som kan påvirke validiteten av studien (Postholm & Jacobsen, 2018). *Utvalgsbias* tyder på at utvalget i min studie ikke kan regnes som representativt for den totale populasjonen siden jeg har brukt kun en klasse. *Seleksjonsbias* oppstår når informanter velges på en måte som kan påvirke resultatene. Jeg har tydeliggjort at utvalget regnes som bekvemmelig fordi studien foregikk på min arbeidsplass. Mine subjektive erfaringer, kunnskaper og forventinger kunne føre til *observasjonsbias* og fortolkning av feltnotater.

Informasjonsbias oppstår ved registrering og tolking av datamateriale og skyldes igjen mangel på objektivitet ved innsamling av data (Grønmo, 2015). At vi var to observatører i studien, deltakende og ikke-deltakende, kan gjøre innsamlingen av data mer pålitelig. Samtidig må vi ta til betraktning at vi begge var lærere som elevene hadde kjennskap til. Dette er en faktor som kunne påvirke elevenes naturlige adferd i undervisningen.

Bruk av metodetriangulering i forskningen kan motvirke ulike bias som kan oppstå når man bruker kun en metode (Yin, 2018). Videre kan den bidra til etablering av fakta. Det er vanskelig å ta stilling til triangulering dersom det finnes eksempler, ifølge Røykenes (2008), der forskere ikke har fått identiske funn ved bruk av triangulering. Samtidig påpeker hun at

svakheter fra den ene metoden kan gi styrke til den andre, og på denne måten gi større reliabilitet til resultatene.

Generelt kan ikke kvalitative studier skape høy reliabilitet fordi de undersøker noe spesifikt og baserer seg på subjektive fortolkninger og valg (Yin, 2018). Hvis en annen forsker kom i den samme klassen på det samme tidspunktet ville denne personen sannsynligvis fått andre resultater. Ved å spesifisere teorien og synliggjøringen av organisering og gjennomføring av prosjektet, har jeg åpnet mulighet til å etterprøve metoden for andre forskere.

Jeg har gjennomført prosjektet kun i den ene klassen på trinnet. Dette fører til at resultater av min studie ikke kan gjelde alle barn i alderen 11-12 år i Norge. At studien ble gjennomført i en bestemt klasse på en bestemt skole kan begrense relevans for andre skoler og kontekster, og dermed kan den ikke gi grunnlag for generalisering og nytteverdien av studien. Samtidig kan metoder som ble brukt i gjennomføringen av undervisningen brukes i tilsvarende studier og dermed gi grunnlag for videre forskning.

4 Bildebokanalyse

Mitt første forskningsspørsmål i denne studien er: Hvordan fremstilles tema *utenforskap* i bildeboken *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015)? For å besvare det vil jeg i dette kapittelet analysere boken. Bildeboken tar opp flere temaer. På bakgrunn av studiens formål valgte jeg å avgrense bildebokanalysen til fremstillingen av *utenforskap*. I tråd med prosjektets problemstilling var *utenforskap* hovedfokus i klassesamtaler og elevlogger. Å arbeide med analysen av boken hjalp meg videre i forberedelsene og gjennomføringen av lærerstyrte litterære samtaler og la grunnlaget for innsamling av det empiriske datamaterialet i studien som ble brukt til å besvare det andre spørsmålet i studien.

4.1 Handlingssammendrag

Bildebokens originale tittel er *Om detta talar man endast med kaniner*. Anna Höglund er en svensk forfatter. Hun har både skrevet teksten og laget illustrasjonene i boken. Den ble først utgitt i Sverige i 2013, og to år senere ble den oversatt av Gunstein Bakke og utgitt i Norge av Magikon forlag. Det er 52 sider eller 26 oppslag i boken. Den tar opp flere temaer: ensomhet, sensitivitet, identitet, foreldrerolle, familierelasjoner og i en viss grad skolekritikk. I min studie valgte jeg å sette søkelys på tema *utenforskap*, derfor vil det stå sentralt i min analyse.

Bildebokens protagonist er en navnløs trettenåring som i bildene er fremstilt som et menneske i hvit kanindrakt og røde fritidssko uten tydelige tegn på om det er en gutt eller en jente. Handlingen i boken hjelper heller ikke på å avdekke det. Derfor har jeg valgt å bruke et kjønnsnøytralt pronomen *hen* om kaninen videre i min bildebokanalyse. Boken er skrevet som en monolog der tenåringen deler sine erfaringer og refleksjoner over livet.

Allerede som liten merket hovedkarakteren at *hen* var overfølsom for lyder. For å beskytte seg selv, velger kaninen å distansere seg fra de fleste. Bestefaren er den eneste personen som kaninen kan dele sine tanker med. Gjennom samtaler med bestefaren blir tenåringen ledet til en løsning på sine problemer. Siden hovedpersonen er en del av verden, så hører også *hen* til i denne verden.

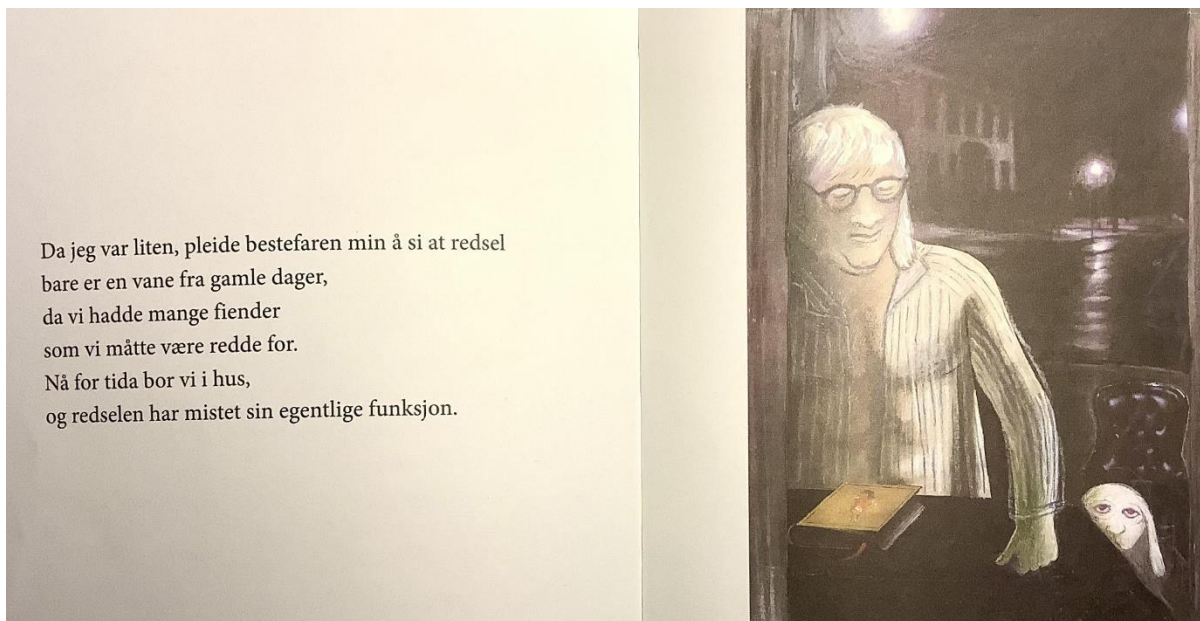
4.2 Ikonotekst

Som jeg har skrevet tidligere i avsnittet 2.2.1, består en bildebok av ulike modaliteter. Kjennskap til ulike modaliteters affordanser er nødvendig for å kunne sette dem sammen og skape kohesjon. (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 179).

Hvert oppslag i bildeboken har både verbaltekst og bilde. Verbalteksten på hvert oppslag er kort og sammen med bilder danner en helhetlig forståelse av det narrative forløpet i historien. Disse faktorene spiller sentral rolle for å definere boken som bildebok (Nikolajeva, 2000; Rhedin, 2002; Bjorvand, 2002; Ommundsen, 2018).

Samspillet mellom verbalteksten og bildene, eller ikonoteksten (Halberg, 1982), danner det helhetlige inntrykket på et oppslag. Bildet egner seg best til å skildre bokens karakterer og miljø, mens skriften kan hjelpe til med å etablere tid, sted og karakterens situasjon og få fram tanker og perspektiver (Rhedin, 2002, Nikolajeva & Scott, 2006, Ommundsen, 2018).

Höglund *har* valgt å lage en bok uten sidetall. Fraværet av sidetall kan få leseren til å fokusere på visuelle elementer, og unngå distraherende elementer eller oppmuntre leseren til å utforske boken mer fritt uten en bestemt rekkefølge. Det kan skyldes at bildeboken forteller en minihistorie med hvert oppslag. *Dette snakker man bare med kaniner om* er en utfordrende bildebok der ulike kommunikasjonsmåter mellom verbaltekst og bilder åpner for et stort mangfold av tolkninger av detaljer som for eksempel på oppslaget under.



Figur 1. Höglund, A. (2015). *Dette snakker man bare med kaniner om*. Oppslag 18. Oslo: Magikon forlag.

Ut fra den verbale teksten kan vi tenke at protagonisten er et menneskebarn, som er litt redd. Vi ser en kaninliknende skikkelse halvgjemt bak et bord. Ansiktsstrekkene vitner mer om et menneske, men ikke ørene. Både ansiktet og ørene gir uttrykk at skikkelsen er redd. Denne

metaforiske fremstillingen av et barn som kanin er med på å forsterke samspillet mellom verbaltekst og bildet og kan defineres som ekspanderende (Nikolajeva & Scott, 2006).

På bildet ser vi en kraftig og muskuløs mann som smiler, en type mennesker som kan umulig være redd for noe. Men stemmer det? Vi ser tydelige likhetstegn mellom håret til bestefaren og kaninørene. Denne likheten med hovedpersonen kan tolkes som at bestefaren også kunne ha vært redd. Hvis vi forstørrer bildet, noe som flere av mine elever har gjort i skoletimen, så ser vi en kanintegning på bokomslaget på boken som ligger på bordet. Den tykke boken ser ikke ut som en barnebok, og må tilhøre bestefaren. Tegningen av en kanin kan bety at bestefaren likevel er litt redd. Verbalteksten kan tolkes som at han hadde vært det siden han var liten, men har lært å leve med det. Gjennom verbalteksten prøver hovedkarakteren å fremstille sin bestefar som uredd, mens bildene viser det motsatte. På denne måten kan forholdet i ikonoteksten kategoriseres som kontrapunktisk (Nikolajeva & Scott, 2006).

Gatebildet som vi ser gjennom vinduet kan ha en symbolsk betydning (jf. Kress & van Leeuwen, 2006, s. 229). I bakgrunnen er det en stor og mørklagt bygning som kan virke litt lite innbydende. Gaten er folketom og mørk. Disse elementene og fargene er med på å lage en uhyggelig stemning. Samtidig ser vi flere lykter. De kan symbolisere at den personen, som går ute, vil bli belyst eller sett. Den personen trenger ikke å være redd for noe. Redselen sitter inne i oss, i våre hoder. Mørket står i kontrast til den hvite pelsen og ørene til kaninen og bestefarens hår. Lyset er også et symbol på noe nytt. Man må tenke nytt, ikke slik som det var i gamle dager.

Hovedtema i bildeboken *Dette snakker man bare med kaniner om er utenforskap og lengsel etter tilhørighet*. I bildene velger Höglund å skildre protagonisten som et menneske forkledd som kanin. Den metaforiske fremstillingen av et menneske med kanintrekk i denne boken har en dobbeltrolle. På den ene siden, skaper den uskyldige kaninen sympati med sin myke pels og ofte hengende ører. Den hvite fargen på pelsen kan symbolisere renhet og uskyld. Dessuten vil mange karakterisere en kanin som et snilt, stille og lite krevende dyr. På den andre siden, ved å la dyret med menneskelige egenskaper leve i en menneskeverden, skaper forfatteren distanse mellom dyret og omverden og viser at det ikke hører til der. Det er også et tegn på at boken beregnet på litt eldre barn som har erfaring med å lese og forstå multimodale tekster, eller voksne.

Fargebruk i bildebøker spiller en sentral rolle. Noe av det første barn legger merke til er farger (Nodelman, 2005). Fargen kan sette stemning i en visuell fremstilling av innholdet i en bok (Evans, 2015; Nikolajeva, 2013). På bokens omslag kan de allerede gi en ledetråd til å nøste

opp det narrative forløpet. I denne boken finner vi også bruk av kontraster mellom lyse og mørke, kalde og varme farger, som kan forsterke tema utenforskap (Ommundsen Å. M., 2018, s. 167). Narrasjonen i denne bildeboken starter med grå og sorte fargetoner. De blir stadig lysere gjennom handlingsforløpet. Oppslaget med bokens høydepunkt, der hovedkarakteren får forståelse for at hen og bestefaren var «den samme», skiller seg ut. Det er lyst ute på gaten. Fargene er mindre diffuse, silhuettene på alle detaljer er tydelige og himmelen er blå. Det siste oppslagene har mange ulike nyanser av grønn som symbol på håp. Höglund får inspirasjon til fremstilling av karakterene i bildeboken i surrealismen, som apellerer til menneskets underbevisste opplevelser og skaper syntese mellom drøm og virkelighet. Hun tar også i bruk kolasj.

Jeg kom til verden
en vårdag for tretten år siden.
Jeg angret nesten øyeblikkelig.



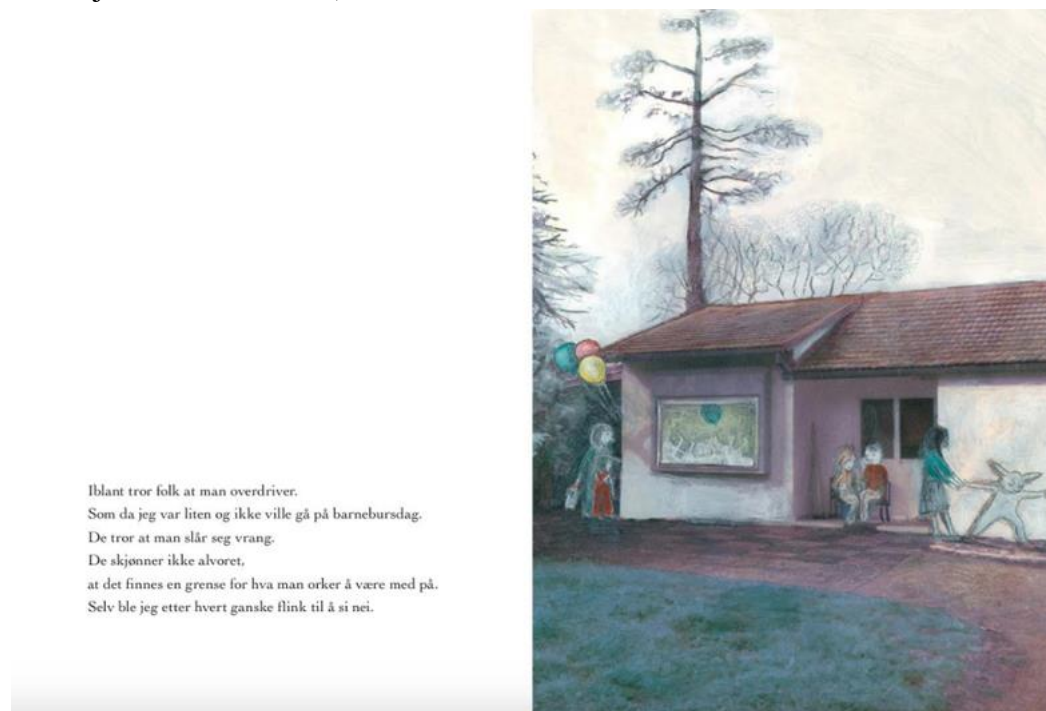
Figur 2. Höglund, A. (2015). *Dette snakker man bare med kaniner om. Oppslag 1*. Oslo: Magikon forlag.

På bildebokens første oppslag (se figur 2) ser vi en verbaltekst til venstre og en bildekollasj til høyre. Det er vanlig å plassere dem på denne måten i en klassisk bildebok (Nikolajeva & Scott, 2006). Verbalteksten avslører at det er en førstepersonsfortelling. Allerede her får vi vite at protagonisten angret på å bli født. Midt på bildet ser vi den samme kaninen som vi så på bokens forside. Kaninen sitter mellom en mann og en dame. Mens mannen lukker igjen øyne, smiler og gir klem til kaninen, ser damen motsatt vei og er trist. Det ser ut som om hun klemmer kaninen motvillig.

Det lange sorte håret til moren ser ut som hengende kaninører. Det lange håret til moren og de lange hengende ørene til kaninen kan fremstå som likheter. Kanskje hun også føler seg som en ensom kanin? Begge er redd for et eller annet. Samtidig fremstår fargene sort og hvitt som kontrast. Men hvis vi går litt dypere, så kan man se på de to fargene som symbolikk på Yin og Yang (Wang, 2013). I kinesisk filosofi utgjør disse motsetningene en helhet. Det er det bokens protagonist ute etter: å finne svar, å finne helhet. Det hvite håret til faren står mer i stil med kaninpelsen.

Illustratøren bruker elementer av fotografi for å lage kollasj. Dette forsterker følelsen av at noe er kunstig i denne familiesettingen. Ifølge Palo og Nordenstam (2023, s. 113) brukes kollasj til å bringe effekt av noe uvanlig i en hverdagslig situasjon. Det kan tolkes som familieidyllen på fotografiet er oppkonstruert og ikke ekte. Det er ikke vanlig å ha en kanin sentralt på et familiebilde. Med det alvorlige ansiktsuttrykket og hengende ører viser hen at hen føler seg utenfor. Verbalteksten og bildet kan ikke forstås uten hverandre, og kan kategoriseres som kompletterende (jf. Nikolajeva & Scott, 2006).

Det er mange tomme rom på det første oppslaget som er utfordrende. Vi kan anta at det er foreldrene til kaninen, siden hen snakker om fødselen. Vi får også vite at hen er 13 år. Vi sitter fortsatt med mange ubesvarte spørsmål som utfordrer leseren. Denne skriveteknikken bruker Höglund som en sidevender: hun får leseren til å fortsette med lesingen for å finne svar (jf. Nikolajeva & Scott, 2006).

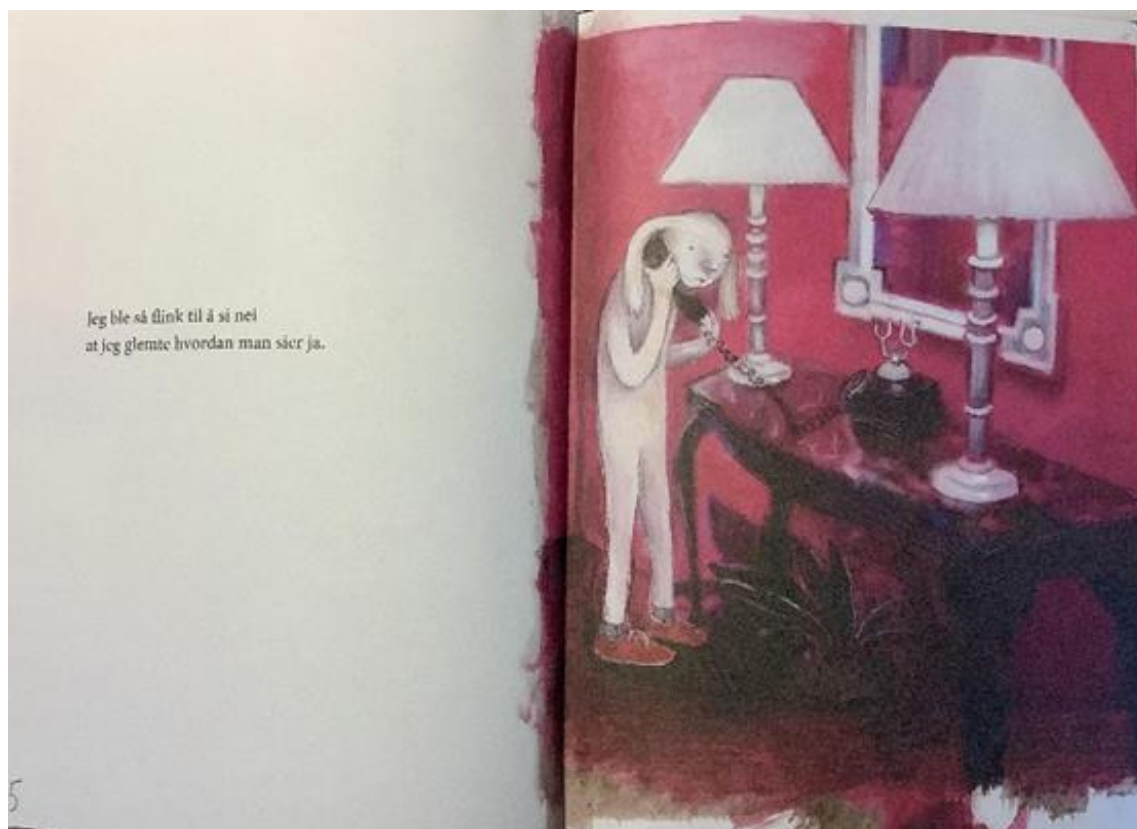


Iblant tror folk at man overdriver.
Som da jeg var liten og ikke ville gå på barneburdag.
De tror at man slår seg vrang.
De skjønner ikke alvorret,
at det finnes en grense for hva man orker å være med på.
Selv ble jeg etter hvert ganske flink til å si nei.

Figur 3. Höglund, A. (2015). *Dette snakker man bare med kaniner om. Oppslag 4*. Oslo: Magikon forlag.

Tidligere i boken får vi vite at hovedkarakteren var sensitiv for lyd. Allerede som barn ønsket hen å unngå aktiviteter med mange mennesker og mye støy, og etter hvert avstengte hen seg fra andre. På bildebokens fjerde oppslag (se figur 3) får vi et eksempel på det. Mens alle de fleste barn elsker å gå i bursdagsselskaper, er hovedpersonen et unntak. Bildet viser en privat bolig. Gjennom vinduet kan vi se at det foregår en fest inne. Mange barn er med. Utenfor er det mest sannsynlig moren som forsøker å dra den hvite kaninen inn. Ungen stritter imot og ønsker ikke å delta på feiringen. Fargebruk på bildet er heller ikke så veldig festlig og er med på å skape en trist stemning. Det furutreet som står alene i bakgrunnen kan være et symbol på å være annerledes. Den verbale og den visuelle teksten i et kompletterende forhold (jf. Nikolajeva & Scott, 2006).

Komposisjonen på bildet er satt slik som det pleier i bildebøker. Ifølge Nikolajeva (2005) pleier tyngden å ligge nederst til høyre og lede leseren til neste oppslag.



Figur 4. Höglund, A. (2015). *Dette snakker man bare med kaniner om*. Oppslag 5. Oslo: Magikon forlag.

På det femte oppslaget (se figur 4) er verbalteksten kort og kan tolkes som om episoden med bursdagen fra det forrige oppslaget ikke var den eneste. Folk har prøvd å invitere barnet til

ulike aktiviteter, men fikk bare avslag. Kaninen påstår at hen har glemt hvordan man sier ja. Kommunikasjonen med andre ble avgrenset. Den visuelle teksten viser en hvit kanin som er blitt eldre. En litt hengslete holdning røper om at dette er en tenåring. Den knallrosa fargen dominerer veggen og gulvflaten. De tunge gammeldagse møblene, en potteplante under bordet og et gammelt telefonapparat kan være symbol på at her bor det folk som ikke er interessert i å endre stilen på møblelementet. De to store bordlampene kan symbolisere foreldrene til tenåringen. De er til stede, men ser ikke at tiden går videre.

De røde skoene til kaninen kan tolkes på mange måter. Røde sko kan brukes både av gutter og jenter. Ifølge Ommundsen (2018) finnes det ofte intertekstuelle og intervisuelle referanser i moderne bildebøker. Voksne vil kanskje koble sin historiske og litterære kunnskap til å tolke røde sko som symbol på makt. På 1700-tallet var det et tegn på at eieren hørte til det franske hoffet. Paven, som ofte er ikledd det hvite geistlige antrekket, bruker tradisjonelt røde sko.

H.C. Andersen har skrevet et eventyr som heter *De røde sko*. Det handler om en fattig jente som heter Karen som får et par røde sko sydd av lærremser. Det er ikke alltid hun bruker dem til passende anledninger. Som straff vokser de fast på føttene hennes, og hun blir nødt til å hugge dem av sammen med føttene.

Skjebnen til Dorothy fra filmmusikalen *Trollmannen fra Oz* er mest oppmuntrende. Filmen er inspirert av et eventyr med samme navn der Dorothys magiske rubinrøde sko skal beskytte henne på den farefulle ferden og få henne hjem til gården i Kansas. Uansett hvilken fortolkning man velger, kan skoene være et symbol på at makten ligger i oss selv. Det er mennesker selv som bestemmer hva de skal gjøre. Som hovedkarakteren sier senere i boken at man kan være sin egen verste fiende og sin egen beste venn. Forholdet mellom verbaltekst og bilde er kompletterende.

På oppslag 19 (figur 5) er bildet plassert på venstre side og ekspanderer. Det dekker hele første side og går utover den andre. På bildet ser vi et klasserom hvor de fleste sitter alene. De store vinduene er tildekket med gardiner. Det kan tolkes at elevene blir stengt av fra resten av verden. Selv om det er to som flyttet pultene sammen, så ser det ikke ut som om valget faller i smak hos den ene av elevene. Ut fra tegningene i læreboken kan vi anta at det er matematikktime. Den hvite kaninen sitter alene i forgrunnen på venstre side. Ørene peker oppover. Det kan være et tegn på at det skjer en endring. Hans ansiktsuttrykk kan tolkes som om kaninen sitter og tenker på noe og får en ide. Til motsetning fra de forrige oppslagene

bruker illustratøren lysere farger. Gjennom verbalteksten får vi en filosofisk digresjon om livet som kan tolkes som om at alt har sine positive og negative sider.

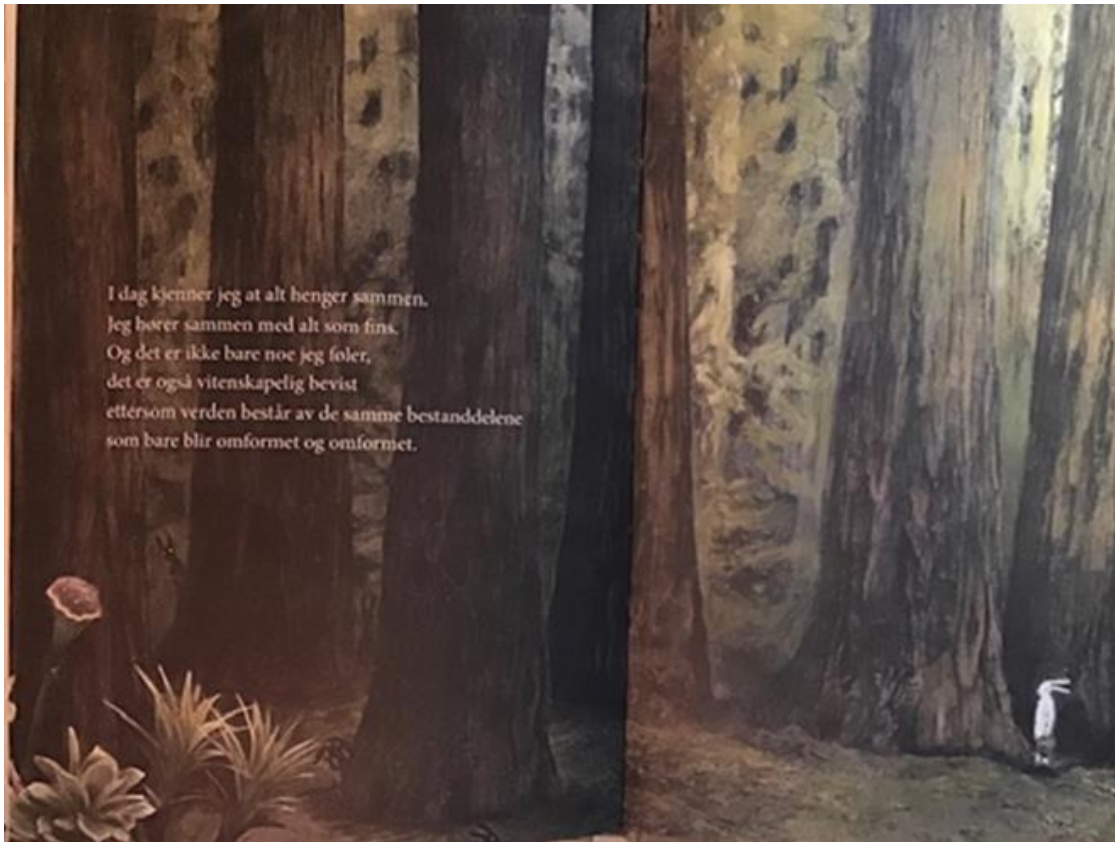


Figur 6. Höglund, A. (2015). *Det snakker man bare med kaniner om. Oppslag 19*. Oslo: Magikon forlag.

At Höglund har tegnet en annen illustrasjon nederst til høyre på dette oppslaget kan også være symbol på endringer. Vi ser en oppslått lærebok i matematikk og en skrivebok som ligger oppå hverandre. Det er en hånd med gråblyant som lager morsomme tegninger i den øverste arbeidsboken. Som kontrast inneholder læreboken oppgaver i geometri. I den filosofiske verbalteksten får vi lese at bak det som er morsomt hviler en skygge av noe trist. Den er rettet både mot det som foregår i klassen, men også mot tankeprosessen hos kaninen. Bildet og verbalteksten har et sylleptisk forhold og forteller to ulike historier (jf. Nikolajeva & Scott, 2006).

Bildet av en skog dekker bokens siste oppslag 26 (figur 7). Skogen er ikke så mørk og skummel som på forsiden. Den er grønn. Den grønne fargen kan symbolisere et håp og nytt liv. Det er lyst i skogen. Lyset kan tolkes som starten på et nytt liv. Noen fremmedartete blomster vokser i forgrunnen. De hører ikke til i den skandinaviske faunaen, men de ser fine

ut. De klarer seg selv om de ikke passer i denne skogen. Det kan symbolisere at vi må være åpne for det som er annerledes rundt oss og akseptere det.



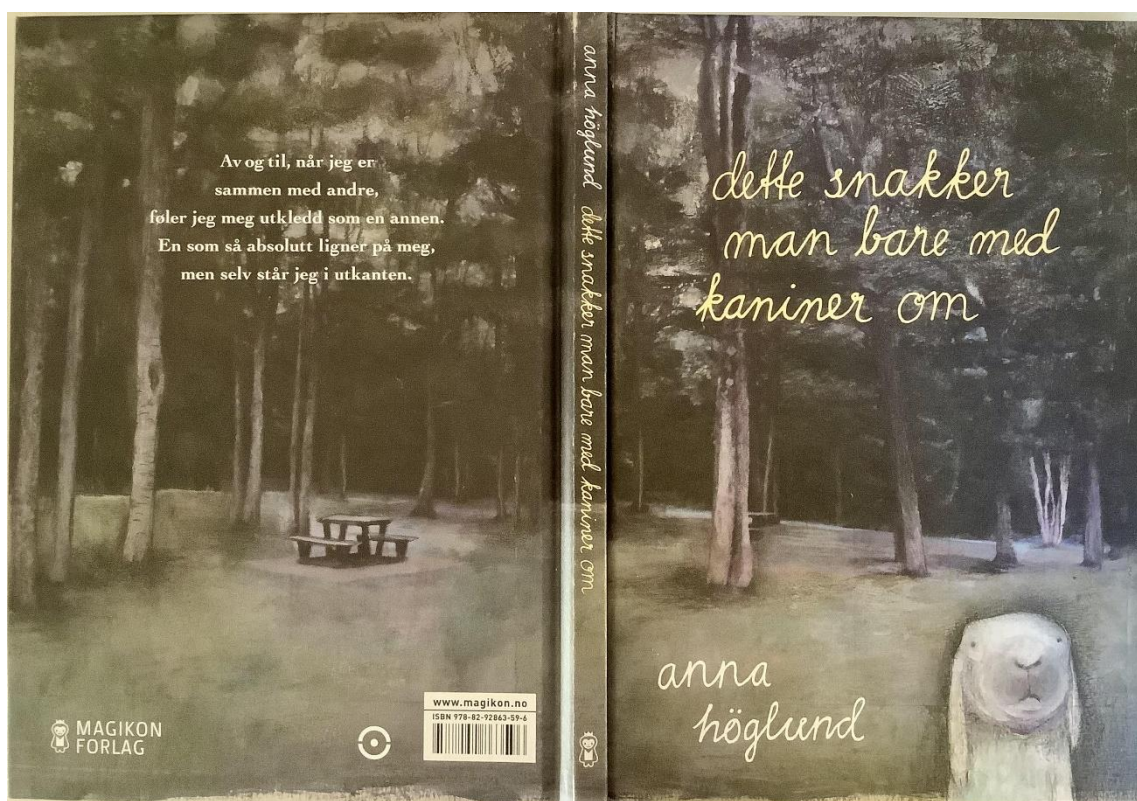
Figur 7. Höglund, A. (2015). *Dette snakker man bare med kaniner om. Oppslag 26*. Oslo: Magikon forlag.

Höglund bruker verdiperspektivering som metode (Ommundsen Å. M., 2018). Bokens hovedkarakter er tegnet liten i forhold til de enorme trærne. Dette kan tolkes som vi, mennesker, bare er små elementer i universet. Ørene på den hvite kaninen er hverken oppe eller nede. Det kan tyde på at den både er engstelig og glad samtidig. Tenåringen tør å gå i den ukjente verden, men føler seg ikke helt trygg. Vi ser noen mørke kaninskikkelser som er gjemt bak trærne, og som titter nysgjerrig fram. Noen har ørene oppe og hos andre er de rettet bakover. Det bekrefter bare at alle er forskjellige. Verbalteksten har en optimistisk tone. Vi forstår at hovedpersonen tar innover seg at alt henger sammen, og at hen er en del av det store universet. Bilde og verbalteksten er i et sylleptisk forhold (jf. Nikolajeva & Scott, 2006).

4.3 Paratekster

Paratekster inkluderer bokomslag, forsats og innsidepermer, og er leserens første møte med en bildebok. Som vi ser på disse bildene, inneholder paratekstene både visuelle og verbale

elementer. I kombinasjonen forbereder de leseren til å møte handlingen i boken og vil påvirke vår fortolkning av den. Å danne en forforståelse i forkant av lesing gir ikke bare forhåndsinformasjon, men vil også bidra til å skape forventninger til bildeboken (Hoel, Stangeland, & Schulz-Heidorf, 2020). Ved å studere paratekster blir vi presentert for tema og hovedkarakteren og får viktig informasjon som kan danne en forforståelse av det narrative forløpet.



Figur 8. Höglund, A. (2015). *Dette snakker man bare med kaniner om*. Bokens omslag. Oslo: Magikon forlag.

For- og baksidene på omslaget danner et helhetlig bilde og må sees på i sammenheng. I forgrunnen til høyre ser vi en hvit kanin i halvfigur. Det er i tråd med Kress og van Leeuwen (2006), som mener at i bildebøker plasseres en ny verdifull informasjon på høyre side. De lange ørene til kaninen henger ned. Kaninen ser ensom, trist og forlatt ut. Den er helt alene på en rasteplass i en mørk skog. Skogen dekker hele omslaget. Den er ikke tett. Det ser ut som om den er blitt plantet av mennesker: det er god avstand mellom trærne. Fargene er dystre: mange nyanser av svart, grå og fiolett. Allerede her kan vi antyde at noe alvorlig og trist vil skje i boken. Kaninen står alene på et sted som er tiltenkt å brukes av mennesker. Det kan tolkes som om den er glemt igjen.

Boktittelen kan gjøre leseren nysgjerrig og stimulere til å fortsette lesingen. Leseren kan bli nysgjerrig på å finne ut hva man kan snakke med kaniner om og om kaniner kan i det hele tatt snakke. Tittelen og forfatternavnet er skrevet i løkkeskrift med små bokstaver. Som lærer har jeg erfart at barn ofte glemmer stor forbokstav når de skriver. Det kan gi assosiasjoner til at det kanskje er et skolebarn som har skrevet teksten på forsiden. Forfatteren har valgt å bruke sammenhengende skrift der de avlange elementene likner på kaninører. Senere i boken får bokens hovedkarakter forståelse for at alt i verden henger sammen. Ved å bruke løkkeskrift forsøker Höglund å gi frampek om narrasjonen.

På baksiden står det å lese: «Av og til, når jeg er sammen med andre, føler jeg meg utkledd som en annen. En som så absolutt ligner på meg, men selv står jeg i utkanten» (Höglund, 2015). Den verbale teksten kompletterer den visuelle som kan oppfatte denne lille hvite kaninen er et utkledd ungt menneske som ikke klarer å finne sin plass blant andre. På denne måten blir leseren motivert til å fortsette lesingen og finne ut hvorfor denne personen velger et kaninkostyme.



Figur 9. Höglund, A. (2015). *Dette snakker man bare med kaniner om*. Forsats og tittelside 1. Oslo: Magikon forlag.

Forsatsen (se figur 9) inneholder ingen illustrasjoner, men den har den samme kalde gule fargen som stjernene på tittelsidene. Det er to tittelsider i boken. Jeg velger å tolke det som et redskap til å danne handlingsmønster i en narrativ grunnstruktur i fortellingen: *hjemme-ute-hjemme*. På den første tittelsiden ser vi kun overskriften i den samme kalde stjernefargen og en svart nattehimmel i bakgrunnen. Nattehimmelen med alle stjerner kan være symbol på menneskets litenhet i forhold til universet. Stjerneprikkene er litt forskjellige og spredd over hele himmelen, men de er samlet på et sted og danner en helhet. Kaninen føler seg annerledes, hører ikke til her. Den eksisterer *hjemme* hos seg selv, men ikke her.



Figur 10. Höglund, A. (2015). *Dette snakker man bare med kaniner om*. Tittelside 2. Oslo: Magikon.

På den andre tittelsiden (se figur 10) ser vi den samme tittelen og stjernehimmelen, men i tillegg dukker opp navnet på bokforfatteren i hvit farge og en hvit kanin som går ute i et landskap med isete formasjoner. Hen er *ute* for å finne en løsning. Selv om det er natt, så er det likevel mye lys. Lys symboliserer ofte et håp. Det kan tyde på at kaninen er på vei til en løsning. Den hvite fargen på tittelen kan symbolisere dagslys. Etter en natt kommer en ny dag. Natt og dag henger sammen. Kaninen møter hindringer i form av isete terreng, men den

fortsetter ferden, den kjemper. Kaninørene peker oppover. Det kan symbolisere at den er innstilt på å finne utvei. Jeg kan også avsløre at det blir en optimistisk slutt.

4.4 Bildebokanalyse. Konklusjon

Boken er skrevet i *det konsekvente barneperspektivet* (jf. Rhedin, 2013). Den tar barnets utgangspunkt ved å skrive det som førstepersonsfortelling. Hovedkarakteren fremstår som uskyldig helt fra det ble født. Det narrative forløpet er presentert fra barnets synsvinkel. Fortellerstemmen tar høyde for at det er unge mennesker som skal lese boken og kjenne seg igjen i ulike situasjoner. Samtidig ser vi flere momenter som kan være adressert også til eldre elever og voksne som for eksempel foreldrerolle og intertekstuelle og intervisuelle referanser. Hovedtematikken gjennomgående i boken er *utenforskap*. Utenforskap og tilhørighet er noe som tas opp ofte i sosiale medier, og noe både barn og voksne kan relatere seg til. Andre temaer er familierelasjoner, som jeg ikke har kommet inn på, psykisk helse, der *utenforskap* og *ensomhet* inngår, og det psykososiale miljø på skolen angår i stor grad både ungdom og de voksne.

Protagonisten i bildeboken er en tenåring, navnløs og kjønnsnøytral. Allerede det skaper en distanse mellom hovedkarakteren og omverden. Leseren kan ikke plassere hen blant verken gutter eller jenter. Dette er en førstepersonshistorie. Gjennom hovedkarakterens betraktninger får vi innsikt i de problemene som opptar denne personen mest: å finne sin plass blant andre, å finne noen å være sammen med, en tilhørighet. Det er mange tomme rom i teksten, noe som åpner for omfattende fortolkningsprosess.

Bruk av den metaforiske fremstillingen av en tenåring som en kanin er med på å bygge hovedtematikken i bildeboken. Tenåringen er visuelt fremstilt som hvit og uskyldig og føler seg ensom og utenfor i sin kanindrakt. Ungdommen oppfatter seg selv som kanin i menneskeverden: redd, usikker og utilpass. Kanindrakten skaper et sterkere bilde av isolasjon fra omverden. Vi får sympati for hovedkarakteren som anstrenger seg for å finne seg selv i det miljøet som hen befinner seg. Anstrengelsene blir dessverre ofte mislykket, og tenåringen får ikke hjelp hjemme heller. Foreldrene klarer ikke å forstå at barnet deres sliter. Dette er noe mange barn og unge kan kjenne seg igjen i. Den eneste som kaninen kommuniserer med er bestefaren. Det lange grå håret til bestefaren har likheter med den hvite pelsen og kaninørene til barnebarnet.

Gjennom samtalene med bestefaren og egne refleksjoner kommer hovedkarakteren til forståelse av at alt i verden henger sammen, alt har to sider. Vi kan være våre egne venner og fiender samtidig. Vi tar våre valg selv. Kaninen velger å gå ut av sin egen ensomhet, utforske verden og finne flere som kan forstå hen.

Bildene med rikholdige visuelle detaljer har en høy estetisk verdi, samtidig inkluderer de avanserte virkemidler som kollasj, verdiperspektivering og nyansert fargebruk. Tradisjonelt blir farger brukt til å kommunisere med leseren. Den er med på både å skape relasjon til karakterene og narrasjonen i bildeboken, og kohesjon mellom ulike detaljer på et oppslag. Den hvite fargen på kaninen kan symbolisere uskyld eller renhet, men kan også fremstå som fravær av farge, akromatisk, eller avvik, utenfor fargepanelet. Mens de røde skoene er med på å skape kontrast og symbolisere et ønske om liv. Hovedkarakteren ønsker å finne sin plass i livet, finne sin egen vei, som passer for hen.

Nesten på alle bildene finner vi fargekombinasjoner som er distre og tunge, akkurat som stemningen i boken. To bilder er unntak. Gjennom ikonoteksten på det ene får vi formidle ønsket til kaninen om å bli sammen med sin mor og leke på en blomstereng. Bildet står i sterk kontrast til de andre med sine sterke farger av blomster på begge sider av oppslaget. Moren blir ikke fremstilt som et menneske, som ellers i boken, men som kanin. Det andre unntaket skal symbolisere et håp om å finne en løsning. Grønn kan relateres til håp og liv. Det finner vi på det siste oppslaget som jeg har analysert.

På noen av oppslagene finner vi samsvar mellom tekst og bilde, eller der bildet og teksten utfyller hverandre. Men de fleste oppslagene inneholder verbaltekst med mange tomme rom, som krever en leser med multimodal lesekompetanse. Vi finner en unik poesi i teksten som er med på å skape en spesial følelse av godhet hos leseren. Samtidig kan de mange filosofiske betraktningene til hovedkarakteren indikere at vi har noe med en ikke ordinær person å gjøre.

Dette er en utfordrende bildebok. Gjennom en kompleks ikonotekst blir leseren utfordret på det kognitive, emosjonelle og estetiske planet (jf. Ommundsen et al., 2022). Bildeboken tar opp mange temaer som kan diskuteres i plenum og hjelpe å sette ord på og håndtere komplekse følelser og situasjoner, men kan også være emosjonelt belastende. Dette er noe lærere må være oppmerksomme på når de bestemmer seg for å jobbe med den.

5 Presentasjon, analyse og drøfting av funn

I kapittel 4 svarte jeg på det første forskningsspørsmålet om hvordan temaet *utenforskap* var fremstilt i bildeboken *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015). I dette kapitlet skal jeg svare på det andre forskningsspørsmålet som var *hvilke refleksjoner gjør elever på 6. trinn seg under arbeidet med tema utenforskap i denne bildeboken, og hvordan kommer disse til uttrykk gjennom litterære samtaler og elevlogger?*

Målet med analysen og drøftingen er å undersøke og tolke det innsamlede datamaterialet for å få dypere forståelse av dataene, utforske mønstre og variasjoner for å identifisere viktige elementer som kan belyse forskningsspørsmålet og svare på problemstillingen i studien.

I dette kapitlet vil jeg presentere, analysere og drøfte empiriske data fra min studie med utgangspunkt fra teorien som ble lagt fram i kapittel 2. Som jeg har skrevet tidligere, var målet med de litterære samtalene å utvikle elevenes forståelse av bildeboken gjennom å sette ord på hvordan de tolker innholdet, og dermed utvikle deres litterære kompetanse. I min studie fokuserer jeg på elevenes tolkning av *utenforskap* og refleksjoner som ble gjort under arbeidet med prosjektet. Som komplementerende element bruker jeg analysen av elevlogger som de har skrevet etter tre av øktene. Som ekstraoppgave til skrivingen av refleksjonslogger i den siste økten, laget tre av elevene tegninger. De er også tatt med i analysen.

Jeg vil starte med elevenes analyseverktøy av multimodale tekster. Mine funn angående dette aspektet hjelper i den videre analysen og drøftingen. Deretter presenterer jeg funn fra observasjonene av de lærerstyrte og elevstyrte litterære samtalene og elevloggene.

Avslutningsvis oppsummerer jeg betydningen av bildeboken for arbeidet med prosjektet.

5.1 Elevenes analyseverktøy av multimodale tekster

Når vi leser bildebok, beveger vi oss hele tiden mellom teksten og bildet for å skape helhet.

Som tidligere nevnt, viste det seg at elevene hadde et begrenset begrepsapparat for å kunne lese og forstå en bildebok. Jeg måtte endre på opplegget, og viet den første økten til arbeidet med multimodale tekster generelt, og bildebøker spesielt. På slutten av økten, som varte i 1,5 time, skrev elevene sine forklaringer av begrepet *sammensatt tekst*, hvilke virkemidler som kan brukes i en sammensatt tekst og om sine erfaringer med bildebøker.

Samtlige elever hadde lest bildebøker før og kategoriserte bildebok som en sammensatt tekst. De svarte at en sammensatt tekst bestod av tekst og bilde. Noen la til emoji, animasjon og lyd. Jeg antar at med ordet *tekst* mente de verbaltekst. Med andre ord, skulle en sammensatt tekst bestå av verbaltekst, bilder og andre modaliteter. Dette er relevant å ha med. Som virkemidler nevnte elevene fargebruk og perspektivering eller *zooming*.

Som jeg har nevnt innledningsvis, omfatter studien min ikke undersøkelsen av elevenes begrepsapparat, men dette aspektet fra loggnotatene kan gi en forklaring på hvordan elevene arbeidet med å fortolke bildeboken senere i studien og dermed mine funn.

5.2 Lærerstyrte litterære samtaler

Målet med denne analysen er å undersøke elevenes respons på fremstilling av temaet *utenforskap* i den tidligere presenterte bildeboken *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015). Jeg har brukt fargekodene for å bearbeide datamaterialet for å markere elevenes refleksjoner etter kategoriene: aktiverer forforståelse, inkluderer tidligere erfaringer, oppdager og fortolker en hendelse, reflekterer over den estetiske opplevelsen, viser den emosjonelle leseopplevelsen. I oppgaven gjengir jeg dialogutdragene uten dem.

Aktiverer forforståelse	Inkluderer tidligere erfaringer	Oppdager og fortolker en hendelse	Reflekterer over den estetiske opplevelsen	Viser den emosjonelle leseopplevelsen
------------------------------------	--	--	---	--

Den grunnleggende tanken i litterære samtaler er å aktivere elevene (Hennig, 2012, s. 36). I stedet for å la elevene lytte passivt, begynte jeg å involvere deres tanker og fantasi allerede ved første møte med bildeboken. Vi startet med å undersøke forsiden av boken. For å engasjere elevene innledet jeg samtalen med et åpent spørsmål «Hva tror dere den vil handle om?». I tillegg brukte jeg mye *opptak* og *verdsetting* av elevenes svar gjennomgående i samtalen (Dysthe, 1995). Her er et utdrag fra oppstarten.

- Lærer (meg): Her ser dere forsiden av boken. Hva tror dere den vil handle om?
 Leo: Krim.
 Lærer: Krim?
 Leo: En kanningjeng skal løse en krimgåte.
 Lærer: Det var et godt forslag. Anton?
 Anton: Jeg tror at det var en familie som har vært på en rasteplass og glemte kaninen sin. Han er redd og lei seg.
 Lærer: Det var interessant. Flere? Eli?
 Eli: En kanin som leker gjemsel og prøver å finne andre kaniner. Han er litt fortvilet. Kanskje de har gjemt seg?

- Kim: En som har utkledd seg som kanin og er ensom. Det står på baksiden. Jeg har lest.
- Lærer: Du har lest på baksiden. Så fint at du leser både framsiden og baksiden. Står det at det er en som er utkledd som kanin?
- Kim: Nei. [leser på baksiden av boken] «... føler jeg meg utkledd som en annen».
- Lærer: En annen kanin?
- Kim: Nei. Men vi ser jo en kanin på bildet.

At elevene antar at boken skal handle om en kanin gir indikasjon på at de har lært narrative konvensjoner om at hovedkarakteren presenteres først i en bok (Nodelman, 2005, s. 131). De klarer å tolke kaninens kroppsspråk og ansiktsuttrykk og registrerer at han ser redd og fortvilet ut og er lei seg. På bildet ser de bare overkroppen til en kanin. De studerer hele bildet ut fra sine lese- og livserfaringer og kommer med ulike ideer om hva boken kan handle om.

Det var en gruppe på tre elever der den ene hadde dysleksi. Denne gruppen fikk låne min fysiske bok. Ellers fulgte elevene med på en storskjerm, mens vi leste den skannede versjonen som jeg organiserte selv ved hjelp av appen Book creator. Den var tilgjengelig på Showbie og kunne brukes på nettbrettene underveis i samtalene.

Kim har en fordel med å lese en fysisk bok. Elevens svar tyder på at vedkommende har erfaring med å starte lesing ved å undersøke hele omslaget for å få informasjon i forkant av leseprosessen. I sin refleksjon kobler Kim verbalteksten på baksiden av boken med bildet av kaninen på framsiden. Eleven beveger seg i en hermeneutisk sirkel fra bildet på forsiden til verbalteksten på baksiden, og tilbake til forsiden, og danner en helhetlig forståelse av ikonoteksten.

Utdraget fra dialogen viser hvordan elevene både aktiverer sin forforståelse og inkluderer tidligere erfaringer for å skape mening (jf. Gadamer 2001). Introduksjon av nye karakterer i en skjønnlitterær tekst setter i gang et tolkningsarbeid (Penne, 2001, s. 234). Det kom mange forslag om hva boken kunne handle om. Hverken Leo, Anton eller Eli stiller spørsmålsteget ved at en kanin normalt ikke skal kunne snakke. Det kan tyde på at de har lest bøker der dyr har menneskelige egenskaper tidligere. Anton har allerede satt en benevning på kaninen: *han*. Jeg vil vise senere hvordan elevene endrer mening om det.

Når vi utforsker det første oppslaget (se figur 2 i avsnitt 4.4) oppstår en ny dialog etter at jeg har lest teksten:

- Lærer (meg): Hva får vi vite her?
- Noor: Det var et merkelig bilde.
- Stian: Det er kollasj. De bare tok et bilde med kamera og tegnet på.
- Noor: Åh, ja. Jeg ser det.
- Lærer: Det er riktig, Stian. Du kan mye. Men hva forteller det oss?

- Stian: Det skal liksom være en familie.
 Lærer: Hvorfor tror du det?
 Stian: Det står i teksten: [leser fra verbalteksten på oppslaget] «Jeg kom til verden en vårdag for tretten år siden. Jeg angret nesten øyeblikkelig». Det er foreldrene vi ser først når vi blir født.
 Lærer: Det er riktig. Det er foreldrene som skal gi omsorg til sitt nyfødte barn. Hva kan vi si om denne familien?
 Lykke: De er ikke helt med, i hvert fall ikke moren. Hun ser bort. Noe som plager henne.
 Lærer: Noe som plager henne?
 Lykke: Ja. Mens faren smiler og gir koseklem til ungen, er moren trist. Kanskje noe skjer, noe vi ikke ser.
 Lærer: Det er mulig.
 Stian: Faren er liksom i sin egen verden. Bare kaninen ser rett inn i kameraet.
 Lærer: Hva tror dere, kaninen mener med dette: «Jeg angret nesten øyeblikkelig»?
 Alex: De fleste foreldre er glad for å få barn. Her vil ikke moren se på ungen en gang, derfor blir han lei seg og angrer på å bli født. Tragisk.
 Lærer (meg): Enig med deg, Alex. Tragisk. Ofte ser vi noen likhetstegn mellom foreldre og barn. Kan vi se dem på dette bildet?
 Simen: Alle sier at jeg er prikk lik min far. [mange ler] Håret til faren likner på kaninpelsen. Men se på moren. Hennes er svart, og henger som kaninører. [noen ler]
 Kim: Det ser rart ut. De er liksom fremmede for hverandre.
 Lærer: Fremmede?
 Kim: De er liksom ikke sammen, hver for seg på en måte.
 Lærer: Og hva kan du si om kaninen på dette bildet?
 Kim: Han lytter. Ørene er oppe, akkurat som min kanin når det skjer noe. Det hvite håret til faren likner på kaninpels. Det ser ut som håret ble tegnet rett på fotoet. Morens hår er svart og tynt og henger som kaninører. De to er liksom litt tilfeldig her på bildet.
 Lærer: Tilfeldig?
 Kim: De er liksom ikke kjærester.
 Simen: Det ser ut som om håret til faren kanskje hadde vært svart, men så ble det tegnet på. Fake.
 Lærer: Kanskje du har rett, Simen.

I tråd med Ommundsen (2022) virker en utfordrende bildebok engasjerende på elevene. Flere vil dele tankene sine. Når barn leser en bildebok, legger de som regel først merke til den visuelle teksten (Arizpe & Styles, 2015; Nodelman, 2005). Det kan skyldes visuelle impulser og deres tidligere erfaringer med bøker der den verbale teksten stod i samsvar med den visuelle. Mens voksne lesere gjerne starter med verbaltekst, hvor de følger en fastlagt lesesti fra venstre til høyre og bruker tid på å få med seg alle setninger, tar barn en rask titt på bildet for å danne sin forestillingsverden. Det er enklere å få oversikt fra et bilde framfor å bruke sine leseferdigheter.

Allerede den første bemerkningen fra Noor handler om den estetiske utformingen av bildet. Det virker som om det var litt uvant å møte kollasj i en skjønnlitterær tekst. Mye tyder på at Stian har en del tidligere leseerfaring og forklarer teknikken i bildet på oppslaget. Han kobler

sin oppfatning om hva en familie er og fortolkningen av verbalteksten for å konkludere at det er en familie på bildet, selv om det ikke står det eksplisitt.

Som jeg har skrevet tidligere, skiller Nikolajeva (2013, s. 250) mellom grunnleggende og sosiale følelser. Ikonoteksten på dette oppslaget tematiserer sosiale følelser. Å tolke sosiale følelser i en skjønnlitterær tekst forutsetter en god observasjonsteknikk, lesererfaring og utholdenhet (Arizpe & Styles, 2015). Elevene prøver å tolke ansiktsuttrykkene og kroppsspråket til karakterene på bildet med bakgrunn i sine erfaringer og følelser. Allerede på det første familiebildet legger de merke til at hovedpersonen er fremstilt som kanin og ikke menneske. Alle de tre på bildet mangler tilknytning til hverandre. Til slutt får vi en følelsesladet konklusjon fra Alex om moren som ikke ser ungen og at det er trist at moren ikke er glad i barnet sitt. I sin respons uttrykker eleven ikke bare indignasjon over morens adferd, men tar også hovedkarakterens perspektiv. Den empatiske lesemåten og den emosjonelle responsen på teksten er påfallende. Det er ikke uvanlig at utfordrende bildebøker frembringer en emosjonell reaksjon hos elevene (Ommundsen et al., 2022).

Etter den emosjonelle bemerkningen om at det så *tragisk* ut ble det stille i klasserommet. Da følte jeg at det var nødvendig å komme tilbake til den faglige konteksten. Det er lærerens oppgave å holde elevenes oppmerksomhet innenfor analyserammen (Aase, 2005). Vi fortsetter med å se på bildet og diskuterer håret til foreldrene. Elevenes kommentarer blir bygget på deres estetiske erfaringer og livserfaringer når de sammenlikner alle de tre karakterene på bildet. Simen liker tydelig å underholde klassen og prøver å få oppmerksomhet ved å si noe morsomt. Samtidig tyder hans kommentar på en god visuell observasjon når det gjelder ulikheter i foreldrenes frisyre og konklusjonen om at håret til faren er *fake*.

Den emosjonelle reaksjonen til Kim, som bruker den fysiske boken, kobles både til den verbale og den visuelle teksten i oppslaget. Eleven går mer i dybden for finne ut hvorfor hovedkarakteren angrer på å bli født, og kommer med et svar ved å tolke foreldrenes kroppsspråk på bildet.

Oppslag 5 (se figur 4 i avsnittet 4.4) vekker enda mer engasjement og fører til flere interessante refleksjoner som jeg ikke hadde tenkt over selv da jeg leste boken.

Simen:	Oi. Her var det mye rosa. Kaninen må være en jente. [mange ler]
Adrian:	Jeg har sett bilde av en brudgom i rosa dress.
Simen:	Var bruden en mann?
Adrian:	En dame.
Lærer:	Kan vi si ut fra dette bildet om det er en gutt eller jente?

Lise: Håret er samlet i musefletter.
 Alex: Det skal liksom være en kanin. Du ser jo at han er usikker, derfor henger ørene ned. Jeg har hatt en kanin før. Du kan se hvordan de har det ut fra ørene.
 Lise: Usikker på hva?
 Alex: Kanskje er det noen som inviterer ham på noe?
 Simen: Ham? Hvorfor er det så mye rosa da? [det blir stille]
 Lærer: Se på andre detaljer på bildet og teksten.
 Simen: Sånn telefon har jeg sett på Teknisk museum i Oslo. Du kan ikke bruke sånt hjemme lenger.
 Kim: Gammeldagse møbler og telefon [pause] er det for å vise oss at kaninen er liksom blitt igjen i gamle dager at han ikke henger med?
 Lise: Han bor jo ikke alene.
 Kim: Foreldrene bryr seg ikke om ungen, så bryr de seg ikke om møblene heller.
 Simen: Jo. Faren bryr seg. Han tok vare på telefonen. [mange ler]
 Stian: Men er det gutt eller jente?
 Simen: Jeg har også røde sko. De er kule. Så sparer jeg håret. Kanskje jeg skal lage musefletter, da vil jeg se ut som en kanin. [noen ler]. Oh! Jeg blir *hen*!
 Kim: Jeg tror ikke at det er så nøye i denne fortellingen. Alle kan føle seg ensomme.
 Simen: Sånn som den planten under bordet. Kanskje moren tørket støv og satt den der, så glemte hun å ta den opp igjen.

Elevene engasjerer seg og tar selv initiativ til å undersøke oppslaget uten at jeg stiller noe spørsmål. De legger merke til den intense rosa fargen som dekker nesten hele oppslaget. Fargebruk kan påvirke leserens emosjonelle reaksjon som i Simens spontane reaksjon (jf. Nikolajeva, 2013; Nodelman, 2005; Ommundsen et al., 2022). Elevenes tradisjonelle oppfatning av farger som forbindes med ulike kjønn blir utfordret på dette bildet, og utløser en diskusjon der de argumenterer ut fra sine livserfaringer.

Stian er opptatt av å få på svar om det er gutt eller jente og stiller spørsmålet på nytt. Dette utløser en ny sekvens i dialogen. Simens selvsentrerende bemerkning blir rundet av med at det ikke er viktig om hovedkarakteren er en gutt eller jente. Med dette viser Kim sin dypere forståelse av handlingen. Ingen av elevene kommer med motargumenter da Kim konkluderer med den emosjonelle responsen at ensomhet kan berøre alle uansett kjønn.

Utdraget viser en lang sekvens der elevene utveksler sine ideer og observasjoner uten at jeg initierer noe. De er i dialog med både teksten og hverandre (jf. Bakhtin, 1986). De skaper mening sammen. Det kan indikere at etter å ha øvd noen ganger blir elevene mer fortrolig med hvordan man leser og tolker en bildebok (jf. Henning, 2012).

Stadig flere elever involverer seg i samtalen, noen henger seg opp i detaljer og prøver å relatere dem til sine erfaringer, som ikke har noe med konteksten å gjøre. Da trer jeg inn for å lede dem tilbake til bildebokanalysen. Elevene blir fort med igjen. Lise sier ikke direkte at det

er en jente, men prøver å antyde det når hun snakker om to musefletter. Alex fortolker situasjonen på bildet, kroppsspråket og ansiktsuttrykket til hovedkarakteren, og kobler det til sin forståelse av verbalkonteksten og sin egen erfaring med å ha en kanin. Til slutt konkluderer han at kaninen er usikker. Dette motargumentet er eksempel på en kompleks fortolkningsprosess som følges av en emosjonell respons (jf. Ommundsen et al., 2022).

Når barn leser bilder, fokuserer de mye på detaljer og legger merke til objekter eller hendelser som er interessante for dem eller som man har kjennskap til fra før (Nodelman, 2005). Slike avsporinger kan, ifølge Nodelman, også være kilder til en ny forståelse. Selv om Simen sporer av, kommer han med en spennende fortolkning av planten, der han sammenlikner den bortglemte planten med kaninen. Slik bygger han videre på Kims fortolkning. Senere i samtaler blir denne strategien brukt oftere hos elever. Dette kan tyde på at elevene trenger å øve på hvordan en skaper mening i samhandling (jf. Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2013; Hennig & Eriksen, 2021).

Elevene forbinder de gamle møblene og telefonen med fortiden. Når vi kommer til neste oppslag med den samme typen møbler i en stue der kaninen sitter alene og tenker om hen var lykkelig i barndomsårene, utbryter Stian at han skjønner hvorfor det er blitt valgt akkurat den fargen på veggene:

- Stian: [ivrig og nesten roper] Det er sånt man sier: å male rosenrødt. Når man prøver å skjule noe. Det er liksom fint og rosa utenpå, mens disse tunge og mørke møblene er den ulykkelige familien som bor her, og planten er den ungen som er glemt.
- Lærer: Veldig bra observasjon, Stian! Du tenker at møblene skal symbolisere de menneskene som bor her og planten skal være symbol på ungen som foreldrene har glemt?
- Stian: Ja. Og denne fine vasen her, den hører ikke sammen med plastkoppene på bordet. Har de ikke ordentlige glass i huset?
- Noor: Det er dekket på til to. Kanskje noen var på besøk.
- Stian: Da bruker man i hvert fall ikke plastkopper.
- Alex: Jeg tror jeg vet. Den som var på besøk ringte først og spurte om han kunne finne på noe sammen. Så var kaninen usikker, men sa: «Bare kom». Så satt de der, så ble det for kjedelig. Så gikk han.
- Kim: Jeg tror at det er gjort for å vise at kaninen er ensom. De fant ikke på noe sammen, så gikk vennen. Da ble kaninen lei seg. Han drukner nesten i den stolen.
- Leo: Ikke husker han om han var lykkelig da han var liten? Går det an?
- Kim: Du ser jo at han er trist.
- Simen: *Hen*, bruk *hen*. Du vet jo ikke om det er gutt eller jente.
- Lærer: Det er riktig, Simen. Men ser vi noe mer på bildet?
- Anton: En gammel bil på parkeringsplassen utenfor. Det er ingen som kjører sånt lenger.
- Sasha: Et speilbilde av reklameskilt.

- Lærer: Hva kan vi kalle det når vi har gammeldagse møbler og moderne plastkopper, den fine rosa fargen på veggen og den mørke fargen på møblene, gammel bil og moderne reklameskilt?
- Sasha: Motsetninger?
- Lærer: Riktig. Motsetninger eller kontraster. Hvorfor, tror dere, at illustratøren bruker motsetninger eller kontraster på bildet?
- Anton: For å vise hvor dette skjer.
- Sasha: Noe som ikke stemmer.
- Leo: For at vi blir forvirret.
- Simen: For at vi skal se og tenke.
- Kim: For at vi skal legge merke til dem.
- Simen: Det var det jeg sa at de var rare, de som bodde der.

Gjennom denne dialogen får vi innblikk i ulike fortolkningsstrategier hos denne gruppe elever. Stian vi bruker igjen sin tidligere erfaring når han tolker fargen på veggene som metafor å male rosenrødt». Han utvikler sin fortolkning til den symbolske betydningen av møblene og planten, og konkluderer at familien fremstår som fin utenpå, men ulykkelig innad. Ifølge Nikolajeva kan bruk av symboler gi uttrykk for sterke følelser som ikke er beskrevet med ord (Nikolajeva, 2010, s. 110). Stians fortolkning av symboler kan indikere at hans visuelle kompetanse er ganske høy. En annen ting som Nikolajeva hevder er at bildebøker kan inneholde tomrom i både verbal og visuell tekst. Tomrommene i den visuelle teksten kan oppstå også mellom bildene (Nikolajeva, 2010, s. 30). Når vi har analysert først det ene oppslaget og begynner å studere det andre, oppdager Stian en sammenheng mellom de to. Som resultat av en kompleks kognitiv prosess tolker han den symbolske betydning av bildets detaljer.

Fargebruk har en stor betydning for å uttrykke bildebokens visuelle grammatikk og tematikk (Kress & van Leeuwen, 2006, Nikolajeva & Scott, 2006). De kan påvirke leserens oppfatning av en person eller handling eller fortolkning av en situasjon. Tankeprosessen hos Stian gikk i en spirallignende runde. I tillegg kom hans tidligere erfaring om uttrykket *male rosenrødt*. Jeg kunne se at han satt og funderte en stund før han kom med sin fortolkningsversjon.

En annen ting som kommer fram at Stian ikke stopper med fortolkning av møbler og planter fra det ene oppslaget. Han bruker denne forståelsen og sin egen fortolkningsstrategi og overfører den til den symbolske betydningen av planten. Det kan tyde på at han innser at detaljene på disse bildene kan ha en symbolsk betydning som kan hjelpe å skape en helhetlig forståelse. Det er også en indikasjon på utvikling av en metakognitiv bevissthet på hvordan fortolkning av multimodale tekster skal foregå.

Det er flere tomrom mellom de overnevnte oppslagene. Vi fikk ikke vite hvem som ringte på telefonen. På neste oppslag ser vi kun to brukte plastkopper og en papptallerken på bordet, men ingen andre enn kaninen. Alex setter sammen informasjonen fra det forrige oppslaget der kaninen var usikker på hva hen skulle svare på telefonen, de tingene på bordet, kroppsspråket til hovedkarakteren og verbalteksten. Til slutt blir det konkludert at kaninen har hatt besøk. Kim på sin side, samler opp det som ble sagt av Stian, Noor og Alex og forklarer hvorfor illustratøren har valgt å gjøre det på denne måten. I sin fortolkning legger Kim vekt på den emosjonelle tilstanden til hovedpersonen: kaninen er ensom og trist, noe som vises ved at hen nesten drukner i denne stolen.

Elevene diskuterer bildebokens visuelle grammatikk (Kress & van Leeuwen, 2006). De studerer bildekomposisjon, illustrasjonsteknikker og fargebruk. De klarer å få det til, men det merkes at de anstrender seg. Jeg antar at de ville få et bedre resultat om de var mer fortrolig med disse fagbegrepene. Stian legger merke til den estetiske utformingen av vasen med den overdådige blomsterbuketten som ikke står i stil med plastkopper på bordet. Mens Noor oppdager en ny detalj fra bildet og kommenterer at det var dekket på til to personer, bruker han den opplysningen til å utvide sin forståelse av at vasen og koppene står i kontrast til de dyre møblene.

I den andre halvdel av denne dialogsekvensen kommer nye dialogdeltakere med. Det er verdt å merke seg at de ikke bare kommer med nye detaljer fra bildet, men også legger fram flere nye fortolkninger av kontrastene på de to siste oppslagene som vi har snakket om. De fyller ut tomrommene som Høglund har lagget mellom oppslagene. Det gir indikasjon på at de er i ferd til å øke sin fortolkningskompetanse. Selv om fortolkningene er ulike, er de ikke motstridende. De har mange nyanser, men handler om samme tematikk, *utenforskap*. Disse ulikhetene kan forklares med elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn og erfaringer.

Hennig (2012, s. 48) påpeker at det er viktig å øve sammen med elevene på å konstruere en forestillingsverden i møte med teksten. Han begrunner denne treningen på transaksjon med tekst med å gjøre elevene mindre avhengige av å bli styrt av læreren og etter hvert forstå selv hva de skal gjøre. Etter å ha styrt den litterære samtalen en stund, ønsker jeg at elevene skal få jobbe med analysen uten min innblanding, slik at jeg kan observere deres eget arbeid. Jeg leser et oppslag av gangen, så lar jeg dem å snakke med læringspartneren eller i gruppe på 3 elever og reflektere over det som ble lest. Etter hvert oppslag oppsummerer vi deres refleksjoner i fellesskap.

Elevstyrte samtaler analyserer jeg i det neste avsnittet. I elevloggene etter den første økten er informantene blitt bedt om å skrive om sine erfaringer med multimodale tekster og hvilke virkemidler som kan bli brukt. Innledningsvis har jeg allerede skrevet om dette.

I den andre undervisningsøkten leser vi boken ferdig. Under lesingen fortsetter vi å kombinere elevstyrte og lærerstyrte samtaler. Oppslagene fra bildeboken med filosofiske tanker til protagonisten blir for oppfordrende for elevene til å forstå. Jeg har hjulpet til med fortolkningen av noen få oppslag. Denne dagen får de jobbe mer i sine grupper.

5.3 Elevstyrte samtaler

For å variere undervisning valgte jeg mellom å styre samtalen selv og la elevene prate alene uten min innblanding. Elevene fikk som oppgave å studere et oppslag i bildeboken. De jobbet med en eller to læringspartnere som de satt ved siden av. Jeg prøvde å unngå å blande meg inn i elevenes dialog med mindre jeg ble bedt om det eller så at de stod fast og var i ferd med å gi opp oppgaven. Elevene likte at de fikk snakke med hverandre uten at læreren stilte spørsmål hele tiden.

Imidlertid opplevde jeg at nivået på deltakelse varierte. Det er i tråd med Hennig (2012, ss. 60-61) som hevder at i elevstyrte dialoger vil personlige egenskaper spille en stor rolle. Elevenes manglende samtaleferdigheter kunne også gi utslag på flyten i dialogen. Ifølge Hennig er det viktig at eleven øver på å bidra i litterære samtaler først. De må vite hvordan det skal gjøres og hva de skal si om teksten som ble lest. Derfor begynte jeg mitt prosjekt med å undersøke bildeboken gjennom en lærerstyrt samtale med hele klassen. I den første økten analyserte vi flere oppslag sammen. Deretter jobbet elevene to og to, sammen med den de satt ved siden av, eller i små grupper på tre elever. På denne måten fikk de ikke bare demonstrert hvordan analysen skulle foregå, men også styre den selv.

I dette avsnittet kommer jeg til å gi eksempler fra elevstyrte samtaler fra den andre og tredje økten.

- Eli: Det må være våren. Ikke så mange blader på trærne.
Noor: Er det ikke postkasser der borte? Kanskje det er en bondegård og det der er en kornåker. Ingen hus å se.
Eli: Huset ser vi på det neste bildet. Jeg tror at bildene henger sammen. Det ser ut som et spøkelseshus. Litt skummelt. [begge leser verbalteksten]
Noor: Jeg skjønner ikke hva han mener. Verdensaltet?
Eli: Vet ikke. Kanskje det er samme som verden. Over hele universet, på en måte.

Her ser begge elevene på meg. Jeg bare nikker bekreftende og smiler uten å si noe.

Noor: Hva som er meningsløst?
 Eli: Vet ikke. Kanskje det kommer mer på neste side.
 Noor: [leser i verbalteksten] «andre kaniner før meg». Det var altså andre som han?
 Eli: Det er alltid noen man kan være sammen med. Man må bare prøve. Kan ikke sitte hjemme alene. Du finner ikke venner hvis du selv ikke tar initiativ.
 Noor: Nei. Hvis man ikke gjør noe, så skjer det heller ingenting. [det ble stille noen sekunder]. Åh, ja. Det er derfor ørene peker oppover. Han har liksom funnet en løsning!
 Eli: Ja. Men at *alt er meningsløst*, er det en løsning?
 Noor: Det er det han sier.
 Eli: Merkelig.
 Noor: Se her [leser fra teksten]: «Andre kaniner før meg har følt det samme og gitt det et ord». Det betyr at han har funnet ut at det finnes andre som ham. Det er en lettelse for ham. Han er liksom litt lettet fordi han har en løsning, men han er også trist fordi alt er meningsløst. Det står jo her: [leser teksten på oppslaget]
 Eli: Ja. Kanskje. Jeg tror vi må lese videre. Kanskje det kommer noe mer.

Dette dialogutdraget har en annen forståelsesdynamikk og engasjement enn de dialogene som vi har hatt i fellesskap. Elevene i dette dialogutdraget observerer detaljer på bildene og tolker dem, men de prøver ikke å komme med flere fortolkninger når det ene forslaget er blitt lagt fram. Dette ser vi, for eksempel når Eli tolker fravær av blader på trærne som vår. Et annet alternativ kan være høst. Eli kommenterer den estetiske utformingen av huset på bildet og kaller det for *spøkelseshus* og *skummelt*. Det kommer heller ingen flere versjoner av hva slags hus kan det være. Generelt fremstår dialogen som oppramsingen av detaljer helt fram til Noor leser verbalteksten og stiller spørsmål. Det er spørsmålet til Noor som setter i gang en diskusjon og meningsskapende prosess.

I motsetning til sin læringspartner demonstrerer Noor mer utholdenhet i analyseprosessen. Hun prøver å gå litt i dybden og forstå hvorfor kaninen kaller alt for meningsløst. Dette forsøket treffer lite entusiasme hos læringspartneren. Hun studerer ikonoteksten og oppdager at det må finnes andre kaniner som likner på hovedkarakteren. Noor stopper ikke der, men reflekterer videre over kaninens kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Til slutt kommer konklusjonen om at kaninen er både lettet og trist på en gang. Eli virker ikke helt overbevisst. Det kan skyldes at oppslaget er for vanskelig å tolke for henne, og at hun trenger å øve mer på sin tolkningskompetanse. En annen forklaring kan ligge i situasjonskonteksten, der Eli har følt seg ubekvem i å bli observert. Min tilstedeværelse er blitt hemmende for hennes ytringer.

Etter hvert oppslag presenterte elevene sine tolkninger i fellesskap slik at alle kunne få høre flere tolkningsforslag. Igjen ønsket jeg at elevene skulle erfare meningsskaping og forståelse av en bildebok gjennom utveksling av ulike tolkninger av ikonotekst.

I det neste dialogutdraget er det tre elever i gruppen der de studerer et annet oppslag.

- Simen: Er de to siamesiske tvillinger? Det ser ut som om de har vokst sammen.
Leo: Du ser jo at hun andre holder armene bak ryggen. De står bare sånt.
Anton: Det er bare feil vinkel.
Simen: De er egentlig ikke så veldig like selv om de har like klær og hår.
Anton: Det må være på en T-banestasjon. Se på kartet.
Simen: Se heller på kaninen! Han er ivrig! Vil sikkert henge sammen med dem. De virker uinteressert. Holder seg unna.
Leo: [småler] Like gjerne. De ser litt eldre ut.
Anton: Det vet ikke du. Står ingen steder. De ser bare større ut enn kaninen. Det blir sånn effekt. Husker du vi laget perspektivtegninger i kunst og håndverk?

Her blir det en pause i dialogen. Guttene er litt usikre på hva de skal gjøre, men de ser meg stående og notere i skriveblokken. Da finner Simen på å begynne å lese.

- Simen: [leser verbalteksten på oppslaget]. Jeg tror at det kan bety at kaninen må tørre å ta sjansen. Ikke bare holde seg unna.
Leon: Ja. Han er langt fra disse jentene, men han vil bli med. Han viser det med ørene: to antenner som står oppe [småler].
Simen: Husk at kaninen også kan være en jente.
Anton: De to må være søstre. De har hverandre å være med. Kanskje kaninen vil også ha en tvillingbror eller tvillingsøstre? Sånt som Astrid og Emily eller Sandra og Axel.

Dialogen starter med et spørsmål. Ifølge Hennig (2012) er det ofte litt lettere å innlede en samtale med et spørsmål. I tråd med sin estetiske tilnærming til å lese teksten på tolker Simen jentene på bildet som siamesiske tvillinger. I motsetning til det forrige utdraget prøver guttene å argumentere mot og komme med sine egne forklaringer. Det kan skyldes at de er flere i gruppen, men deltakernes tidligere erfaringer har også stor betydning. Anton bruker begrepene *perspektivtegning* og *vinkel* fra sin tidligere erfaring med tegning i kunst og håndverkstimer.

Igjen fremstår dialogen mer som beskrivelse av hva elevene ser på bildet uten at de prøver å lage en helhetlig forståelse av ikonoteksten fram til Simen ser meg og føler at han må gjøre noe. Han kommer på hvordan vi jobbet med oppslagene fram til nå, og begynner å lese verbalteksten og fortolke den. Da blir det en interessant vending der Leon støtter hans forslag, mens Anton kommer med et nytt. Det nye, om tvillingene, er ikke vanskelig å frembringe siden det er to tvillingpar i denne klassen og fire par på trinnet.

I begge disse utdragene setter lesingen av verbalteksten en diskusjon som fører til at elevene klarer å skape en helhetlig forståelse av ikonoteksten. I motsetning til det første utdraget der jentene kom til enighet, ble det to ulike versjoner hos gutter.

Det siste utdraget er fra dialogen der jentene bruker den fysiske boken i tillegg til at de er tre.

- Lykke: Det er ikke den samme stasjonen. [blar tilbake i boken til et tidligere oppslag].
Nei. Der er veggene med reklameskilt og et kart.
- Kim: Men teksten er den samme som på baksiden. [går til baksiden og sjekker].
- Astrid: Og jentene er heller ikke de samme. De hadde like klær, ikke disse.
- Lykke: Kaninen må være en jente. Ser du på de to? De har liksom kaninører.
- Astrid: N-ja. Men du ser jo at kaninen prøver å gjøre sånt som guttene med fingrene, altså å være en av gutta. Hans ører står opp, mens jentenes hår henger.
- Kim: Men det er det han sier [siterer verbalteksten].
- Astrid: At hen ikke passer inn, verken med gutter eller jenter.
- Lykke: Kaninen står liksom mellom de to parene: to jenter med liksom kaninører og to gutter. De har det gøy, mens kaninen skjønner ikke helt den moroa.
- Kim: Femte hjul i vogna. Stakkar.
- Astrid: Han prøver i det minste.

Her går samtalen fortere enn hos de to forrige gruppene. Jentene blar fram og tilbake i boken og sammenlikner både bildene og verbalteksten på ulike oppslag. Det er mer diskusjon innad i gruppen der alle tre er aktive bidragsytere. Kim leser for å bekrefte sitt argument. Det virker som om hun prøver å forsvare kaninen i det hun leser, at han ikke passer i noen av kategoriene og viser sin emosjonell støtte til hovedpersonen.

5.4 Elevlogger

Elevloggene har utgangspunkt i de dialogene som elevene deltar i. Elevene kunne velge mellom å skrive for hånd i skrivebøkene sine eller å skrive på nettbrettet. Besvarelsen skulle leveres på Showbie.

Elevene har hatt tre ulike oppgaver. De loggene som ble samlet inn som empirisk data kunne deles i to grupper: informasjonslogger etter den første og den tredje undervisningsøkten og refleksjonslogger etter den siste økten. Etter den første økten skulle de skrive hvordan de forstod begrepet *sammensatte tekster* og virkemidler i dem. De skulle nevne hvilke erfaringer de hadde hatt med bildebøker. Etter den tredje økten, da vi ble ferdig med analysen av bildeboken, skulle de velge to oppslag som fremstilte *utenforskap* og skrive om hvordan dette temaet ble formidlet til en leser gjennom ikonoteksten. I refleksjonsoppgaven etter den siste økten skulle de skrive om de hadde lært noe nytt om bildebøker, om det var noe som vekket deres interesse og om det var noe som de ville endre i denne boken. En ekstraoppgave var å lage et siste oppslag til bildeboken med bilde og tekst.

I elevlogganalysen tar jeg utgangspunktet i det didaktiske forskningsarbeidet innenfor skriving til Smidt (2008) og den dialogiske læren som litterære samtaler baser seg på. Dysthe (1995) bruker Bakhtins teori om å skape en forståelse gjennom dialog. Selv om Bakhtin ikke

har nevnt didaktisk bruk av dialog, overfører Dysthe denne teorien til undervisningssituasjon. Det gjelder både muntlige og skriftlige aktiviteter.

Smidt (2008) nevner undersøkelse av elevtekster som er gjort av Marte Engdal Halse (1991) og som også innledet bruk av dialogisk teori til analyse av elevenes skriftlige arbeid. Halse er opptatt av at elevene utvikler sin egen forståelse, eller *stemme*, i interaksjon med andre *stemmer* i klassen og i tekstene de møter. På denne måten ser hun på skriveprosessen som et språklig identitetsarbeid.

Smidt (2008) analyserer elevtekster med utgangspunkt i både den dialogiske teorien til Bakhtin og teorien om situasjonskontekst og skrivesituasjoner til Halliday. Ifølge Smidt bruker Halliday tre variabler til å beskrive skrivesituasjon: *felt*, *relasjon* og *mediering*. Hvilken oppgave elever har fått og emnet det skrives om forklarer begrepet *felt*. I *relasjon* vektlegges mottakerbevissthet og elevenes egen rolle i skriveprosessen. *Mediering* forteller om tekstens organisering, om den er skrevet på papir eller digitalt, om det er en kladdebok eller den skal vurderes. Den inkluderer også det retoriske innholdet i teksten, hva den språklige handling oppnår.

Halliday bruker analyseverktøyene til mer omfattende analyse enn det jeg kommer til å gjøre i dette avsnittet. I min tilnærming til vurdering av elevlogger velger jeg en hermeneutisk og holistisk tilnærming (jf. Øgreid, 2021, s. 342). I motsetning til analytisk vurdering innebærer min valgte tilnærming at de ulike aspektene ved en tekst må leses i lys av en helhetlig forståelse av teksten med fokus på hva elevene får til. Ifølge Øgreid brukes en analytisk tilnærming hvis en forsker studerer tekstene i sammenheng med skriveopplæringen. Formålet er å undersøke elevenes respons på litterære samtaler og ikke tekstene som skriveprosess. Dermed velger jeg ikke å studere syntaktiske og grammatiske aspekter i tekstene. Elevlogganalyse blir brukt for å vise hvordan de har oppfattet tema *utenforskap* gjennom arbeidet med litterære samtaler og hvordan de responderer på det.

Ifølge Hennig kan logger ha mange ulike former (2012). Han skiller mellom:

- *interessevekkende responsformer*, der leseren aktiverer forkunnskap og definerer sine forventninger til handlingen i boken
- *personlige assosiasjoner*, når personlige erfaringer blir trukket fram for å kunne relatere seg til handlingen i fortellingen
- *konnektive responsformer*, som blir brukt til å fylle ut tekstens tomme rom for å skape en helhetlig forståelse i narrativet

- *personlig respons*, som ofte inneholder leserens tanker eller følelser som ble vekket i leseprosessen
- *reflekterende respons*, leseren kommer med sine meninger om hvordan bokens handlinger bidrar til oppbygging av plottet og hvordan de bidrar til meningsskaping; de kan også inneholde analytiske observasjoner, tolkende slutninger og litterære vurderinger. (Hennig, 2012, ss. 205-207)

Denne type elevlogger kan gi uttrykk for responsen eleven har fått på en tekst og interessante refleksjoner om tekstens innhold eller elementer. De hjelper å strukturere tankene, å reflektere over teksten og danne en forestillingsverden. Gjennom skriftlig arbeid kan læreren få indikasjoner på elevenes faglige utvikling.

5.4.1 Relasjon

Jeg starter med beskrivelsen av *relasjon* fordi denne variabelen gjelder alle elevloggene som er blitt brukt i studien. Skrivesituasjonen er i utgangspunktet vanlig undervisning, og dermed kan relasjonen beskrives som asymmetrisk. Elevene utfører et skrivearbeid der norsklæreren og meg er de eneste mottakere. De har innarbeidet en rutine på å skrive loggene kort og presist, derfor blir ikke mottakerbevisstheten tydelig uttrykt. Samtidig vet elevene at deres logger blir brukt til analyse i min studie uten å vite i detaljer i hvilken grad deres innsats vil påvirke resultatene. Under analyse av elevlogger noterte jeg meg at tre av elevene hadde skrevet at det var bra at vi gikk gjennom hvert oppslag og snakket om hva vi leste om. Disse loggene kan gi tydelig indikasjon på at de har vært bevisst på hvem som skulle lese deres oppgaver.

Jeg syntes boken var helt grei. Jeg syntes det var bra at de forklarte hva som skjedde på hver side. Jeg kunne kanskje ha gitt den mer spenning, og kanskje gjøre den mer morsom.

Figur 8. Elevlogg 1. Eksempel på mottakerbevissthet.

I utdraget fra elevlogg 1 finner vi en setning der avsender skriver at det var bra at de forklarte hva som skjedde på hver side. Det var adressert til lærere og var ment som tilbakemelding på litterære samtaler der vi studerte bildeboken i fellesskap. Dette fikk jeg bekreftet ved å spørre eleven i etterkant.

5.4.2 Felt

Prosjektet foregikk i 2 uker. Derfor samlet jeg elevlogger fra hele perioden. I studien bruker jeg kun de loggene som hjelper meg å svare på forskningsspørsmålet. Som jeg har skrevet, er elevene vant til å skrive korte logger etter gjennomførte økter for å kunne strukturere tankene sine og reflektere over det de har lært i undervisningstimen. Etter at av hadde lest og analysert bildeboken, skulle elevene velge to oppslag som fremstilte utenforskap, og forklare hvorfor de valgte akkurat disse oppslagene. De skulle også skrive hvilke virkemidler som ble brukt til å fremstille *utenforskap*. I oppgaveteksten som ble gitt til elevene, har jeg skrevet eksplisitt at de skulle lese teksten til oppslagene.

I den andre oppgaven skulle de reflektere over boken generelt. De skulle skrive hva de syntes om den, hva som hva bra eller ikke bra, hva de ville endre på, hva de har lært under perioden, hva de synes om å bruke en bildebok til å snakke om utenforskap. De som ønsket kunne lage en annen avslutning eller lage en tegning som fortsettelsen på boken.

5.4.3 Mediering

De fleste valgte den digitale arbeidsformen og brukte skriveappen Pages. Dette kan ha flere årsaker. For det første, er den digitaliserte måten å levere en besvarelse enklere enn å skrive svarene for hånd, ta bilde av den skrevne teksten og levere det på nettet. For det andre, innebar den ene oppgaven bruk av oppslagene fra bildeboken som elevene kunne lese kun på nettbrettene. Da valgte mange å svare også digitalt. Den tredje forklaringen kan ligge i at det er raskere å skrive på et nettbrett framfor for hånd. Dessuten bruker nettbrettene et program som retter skrivefeil. Det som kan være ulemper med en slik rettefunksjon er at elevene ikke leser sin skrevne tekst om igjen. Jeg fikk flere oppgaver der skriveprogrammet har omformulert ett eller flere ord som ble skrevet feil, og dermed endret betydning i en setning. Den type implikasjoner påpeker også Øgreid (2021) når hun presenterer resultatene av sin forskning. Hun understreker at forskere på elevtekster må ta i betraktning at det oppstår nye måter å bruke skrift på når elevtekster benyttes som empirisk data i studier (Øgreid, 2021, s. 348).

Siden det er loggnotater, kan språket karakteriseres som nøkternt, presist, orientert mot informativ bruk og lite nyansert. Setningene er enkle i syntaks i forhold til de lange og beskrivende setninger som noen av elevene har konstruert gjennom refleksjonene under klasseromssamtalene. Jeg antar at det skyldes den tidligere innarbeidete rutinen for skrivning av loggnotater. Dette påpeker også Øgreid (2021, s. 335) i sin studie av elevtekstanalyse. Hun

hevder at forklaringen til elevenes tekstutforming kan ligge i den spesifikke situasjonen som oppstår under skriveprosessen i skolen og ikke kan tilskrives mangelen på skrivekompetanse hos elever.

Alene

Jeg valgte side 9 fordi der ser men to stykker som er med varandre mens kaninen er alene. Jeg valgte også side 19 der sitter de i et klase rom og han er den eneste som sitter alen. De som har skrevet boken har brukt mase mørke farger får og vise det. Itilleg så er ørene til kaninen vent ned. Jeg tror at grunnen til at isen er der er fordi at det kan være vanskelig og klatre på is, men like vel prøver kaninen og klager og det ser ut som at han/ hun klarer det. Og jeg tror at det er en stjerne himme fordi det er på natta og at det kan vis at selom det der nat skol man kjempe. Og grinden til at det er en mørk skog er fordi at det er nat og kaninen er red og trist.

Figur 9. Elevlogg 2. Fremstilling av utenforskap i to av oppslagene. Trykket med tillatelse.

Det var 22 logger som var med i analysen etter den tredje økten. Elevlogger som bidrar til å bygge ut leserens forestillingsverdener kan kategoriseres som *konnektiv responsform* (Hennig, 2012). Elevlogg 2 i figur 9 er et eksempel på denne type logg. Teksten skiller seg ut fra de andre ved å bruke overskrift. Mens de fleste elevene ikke hadde overskrift, valgte informanten å kalle sin oppgave *Alene*. I sin fortolkning av oppslaget forsøkte hun å forklare hvordan utenforskap ble fremstilt på disse oppslagene ved hjelp av mørke farger, kaninens hengende ører og komposisjonen på bildene. Eleven tolker de emosjonelle ansiktsuttrykkene til kaninen for å konkludere at hen er redd og trist.

I denne teksten ser vi tydelig tegn på at leseren, i tråd med Rosenblatt (1994), beveger seg mellom to leserposisjoner. Informanten inntar en efferent posisjon der hun prøver å forklare hvilke virkemidler forfatteren har brukt til fremstilling av *utenforskap*. Men fra den estetiske posisjonen reflekterer hun over teksten med sine tanker når hun bruker ordene «jeg tror». Eleven involverer også følelser når hun beskriver kaninens ansiktsuttrykk. Det påpeker også Nikolajeva (2013) at bildebøkene inviterer til estetisk lesing fordi de engasjerer leseren emosjonelt.

I sin fremstilling av *utenforskap* på oppslagene velger samtlige elever å tolke komposisjonen på bildene der kaninen stiller seg på avstand i forhold til andre mennesker. De kommenterer hovedkarakterens ansiktsuttrykk, kroppsspråk og ørene. Et annet element som finnes hos alle elever er illustratørens bruk av mørke farger som frembringer følelse av tristhet og ensomhet. To av elevene kommenterte kaninens ører som hang ned. Det var bare fem elever som brukte ordet *utenforskap* i sine notater og absolutt ingen brukte ordet *oppslag*. Det kan skyldes at

elevene ikke bruker disse begrepene i sin daglige tale, derfor velger de synonymer ut fra det ordforrådet de er fortrolige med.

Jeg mener at det handler om at de to jentene er mer
vert en kanin bak.
Tegneren har tegnet jentene større enn kaninen.
Det er lang av stand mellom de to jentene og kaninen.



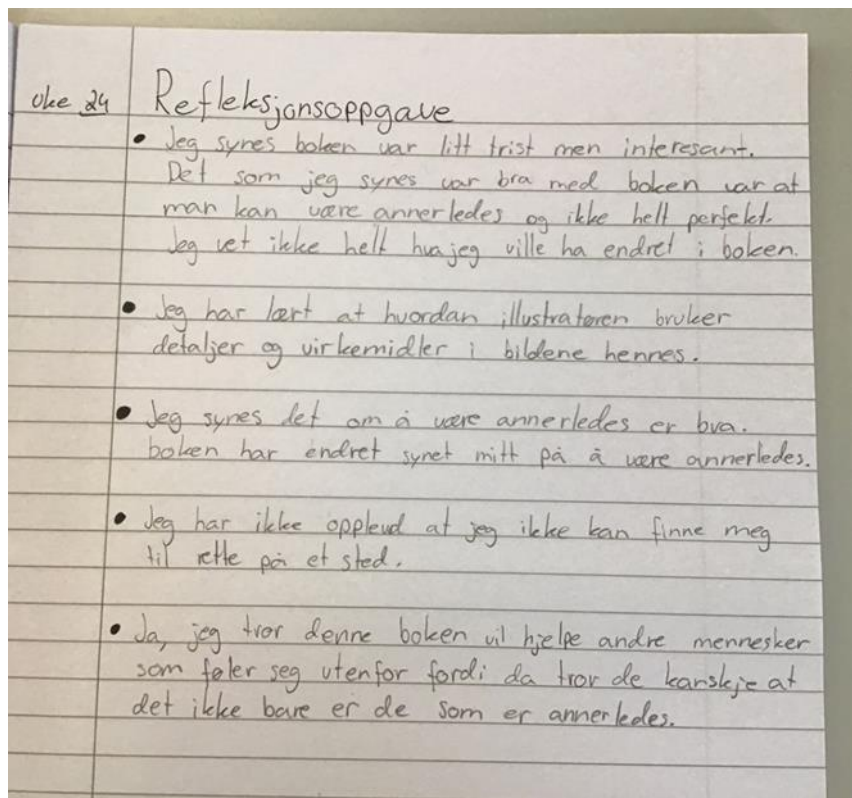
Figur 10. Elevlogg 3. Fremstilling av utenforskap. Trykket med tillatelse.

Det var flere elever som valgte dette bildet, men ingen har inkludert verbalteksten fra oppslaget. Uten at eleven benytter seg av faguttrykket *perspektivering*, reflekter han over det og skriver at illustratøren, eller *tegneren*, som det står i elevloggen, bruker lang avstand mellom hovedpersonen og de to jentene på bildet. Størrelsesforholdene er også ulike mellom de to objektene. Eleven tolker det som om de to objektene, jentene og kaninen, har ulike verdier.

Å delta i litterære samtaler på denne måten var en nokså ny form å jobbe med for elevene. Derfor kan dette prosjektet regnes som en treningsfase. For å øve på litterære samtaler foreslår Hennig at elevene skriver korte innlegg om tekster og lesing (Hennig, 2012, s. 133).

Elevloggene kan oppfattes som denne type korte innlegg eller dialog mellom elevene og læreren. Ifølge Hennig vil språket i slike tekster ha muntlig preg og oppfattes som chat-side på internett av elevene. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor elevlogger er så korte.

Jeg vil analysere en elevlogg som er skrevet som *reflekterende leselogg* (Hennig, 2012). Det var den eneste oppgaven som ble skrevet for hånd.



Figur 11. Elevlogg 4. Refleksjonsoppgave. Trykket med tillatelse.

Dette er svar fra en elev med over middels god litterærfaglig kompetanse som leser mye. Besvarelsene i denne teksten er strukturert etter spørsmålene i bestillingen og markert med kulepunkter. Det kan være et tegn på mottakerbevissthet. Også det at eleven deler sine tanker om boken forutsetter at vi, lærer, skal lese dem. Under det første kulepunktet får vi presentert mer normative utsagn om at det er bra å være annerledes, noe som kjennetegner reflekterende responsform.

Videre kommer elevens vurderinger av teksten. Når eleven bruker kun generelle benevninger som *detaljer* og *virkemidler* fremstår de som litt vage og ukonkrete. Det kan indikere at denne eleven ikke helt trygg på hva som ligger bak disse begrepene, for det det var spesifisert i oppgaveteksten at elevene skulle forklare hvordan utenforskap ble fremstilt på oppslagene. Jeg presiserte at de skulle lese også teksten.

Jeg har valgt å bruke denne refleksjonsloggen som en indikasjon på at selv om elevene i denne klassen er vant med å arbeide med sammensatte tekster, mangler de likevel erfaring med fortolkning av ikonotekster. Det har de også gitt uttrykk for i sine refleksjonslogger, som

jeg vil presentere videre i dette avsnittet. Jeg gjengir utdragene fra tekstene med de autentiske skrivefeilene som er gjort av elevene.

I en av refleksjonsoppgavene skrev en gutt at «boken var kjedelig», men «det var bra at forfatteren viste mange følelser». Han lærte at «du kan bruke mange forskjellige ting for og vise følelser». Gjennom mitt arbeid som lærer har jeg erfart at elever kaller vanskelige oppgaver som kjedelige. Det at boken karakteriseres som *kjedelig*, kan heller bety at den var for vanskelig å tolke. I en annen oppgave skriver eleven at hun «ville kanskje lagd hint på sidene om hva de forskjellige tingene betyr, selv om forfatteren og illustratøren allerede har gjort det».

Samtlige elever skrev at tematikken i boken er viktig å ta opp som samtaleemnet. Noen bemerket også at det var bra å snakke om dette for «da vet man at man ikke er alene og at det finnes andre som deg». De fleste har opplevd å være utenfor et fellesskap, men ikke på det aktuelle tidspunktet. De var fornøyde med klassemiljøet og situasjonen rundt dem. Alle elevene har uttrykt sin enighet om at denne type bøker kan åpne for gode samtaler og refleksjoner rundt vanskelige temaer. Det var flere som stilte seg positive til at forfatteren har valgt å fremstille hovedkarakteren uten tydelige tegn på om det var gutt eller jente. En av elevene skrev dette: «Det som var bra er at forfattere ikke sa om kaninen var gutt eller jente fordi alt dette kan skje med både gutt og jente».

De siste tre tegningene som jeg har lyst å presentere, kommer under kategorien *personlige assosiasjoner* (Hennig, 2012, s. 205). Det er tre jenter som har valgt å jobbe med en ekstraoppgave der de kunne lage en mulig fortsettelse i boken ved hjelp av en sammensatt tekst. Jeg måtte presisere at de skulle ha både tegning og tekst. De brukte ulike fremgangsmåter, men viste kreative løsninger som fremstiller annerledeshet på en positiv måte.



Figur 12. Elevtegning 1. Ekstraoppgave. Siste oppslag til bildeboken. Trykket med tillatelse.



Figur 13. Elevtegning 2. Ekstraoppgave. Siste oppslag til bildeboken. Trykket med tillatelse.



Figur 14. Elevtegning 3. Ekstraoppgave. Siste oppslag til bildeboken. Trykket med tillatelse.

Her prøver elevene å relatere miljøet som den ensomme kaninen befinner seg i, til en mulig løsning i bildeboken. Alle tre elevene fremstiller den hvite kaninen med oppstående ører, noe som symboliserer at kaninen er ikke lei seg lenger. Vi ser også at hovedkarakteren har funnet seg en eller flere venner som ikke likner på hen selv.

Eleven, som tegnet elevtegning 1 (fig. 12), har brukt bilder fra boken som bakgrunn og redigert dem ved å legge på både tegninger og verbaltekst for å lage en helhet. Bildene viser at den hvite kaninen har funnet en venn som heller ikke følte seg bra, noe som kan tolkes gjennom de hengende ørene og størrelsen: på bildet til venstre er den mye mindre enn den hvite kaninen. Bruk av kontrastfarge på pelsen forsterker forskjeller mellom de to. På bildet til høyre ser vi begge kaninene holder hende og går oppover. På dette bilde ser de mer like ut. Begge har oppstående ører. Optimismen i avslutningen kan også tolkes gjennom både verbalteksten og stigningen på det islagte fjellet: selv om det er glatt og øde rundt dem vil de to komme til topps.

På den andre tegningen (fig. 13) er det et menneske som holder en hvit kanin i hånden. Det er en tilhørende verbaltekst på tegningen: «Nå har jeg fått venner, alt føles ikke så meningsløst lenger». I verbalteksten bruker eleven det samme ordet som ble løsningen på kaninens problematiske situasjon: *meningsløst*. På tegningen er situasjonen endret, og kaninen har fått en venn. Derfor blir ikke ting meningsløse lenger. Den optimistiske slutten der han finner noen å være med kan tyde på at eleven ønsker en lykkelig avslutning i bildeboken.

På den tredje tegningen (fig 14) har eleven brukt tid til å lage kollasj og ble ikke helt ferdig. Det sa hun selv, derfor mangler den teksten. Vi ser at alle fire kaniner er helt forskjellige. Tre av dem er nysgjerrige, noe som vises ved hjelp av oppstående ører. De ser på den fjerde som henger med ørene, noe som kan bety at han er enten redd eller lei seg. Trærne i bakgrunnen danner en åpning mot en lysning, noe som kan symbolisere en utvei.

Alle de tre demonstrerer god forståelse for hva en sammensatt tekst er og hvordan oppslag i en bildebok kan lages. De bruker ulike virkemidler i sitt arbeid. Det kan indikere at erfaring med å jobbe med denne bildeboken har bidratt til å utvikle deres forståelse av hvordan vi skaper mening når vi leser en bildebok.

6 Drøfting

6.1 Bildebokens betydning for arbeidet med prosjektet

Som jeg har skrevet tidligere, var valget av bildeboken ikke tilfeldig. Jeg ønsket å gi elever nye leseropplevelser og jobbe med en bok som skulle utfordre eleven både kognitivt, estetisk og emosjonelt. Samtidig ville jeg at boken skulle ta opp et tema elevene kunne relatere seg til, og kanskje også lære noe om seg selv eller andre mennesker. I avsnittet 2.1.1. har jeg presentert forskningen som viser at utfordrende bildebøker egner seg godt til å ta opp vanskelige temaer (Nikolajeva 2013; Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2013; Ommundsen et al., 2022).

I mitt prosjekt valgte jeg å utforske denne boken med fokus på tema *utenforskap*. Dette er en subjektiv følelse som oppstår i samhandling med andre mennesker og dermed kan kategoriseres som sosial følelse (jf. Nikolajeva, 2013). Derfor var det interessant å finne ut hvilke tanker elevene hadde i denne klassen om følelsen som skapes i mellommenneskelige relasjoner.

Funnene i denne studien viser at arbeidet med fortolkning av boken engasjerte elevene. Allerede peritekstene satte i gang interessante refleksjoner om hva den kunne handle om (jf. Ommundsen, 2018, s. 158). Informantene la merke til måten tittelen ble skrevet på og lengden. Den vekket nysgjerrighet og nærmest oppfordret til å finne ut hva man kunne snakke med kaniner om (jf. Nikolajeva Scott, 2006). Likevel er det arbeidet med å forstå og skape mening i ikonoteksten som står sentralt i studien.

Framstilling av hovedkarakteren som et menneske som er utkledd som kanin hadde en dobbel effekt. På den ene siden skapte det en distanse mellom hovedkarakteren og leseren, men på den andre siden åpnet det for flere fortolkninger. Hovedkarakteren kunne vært både en jente og en gutt. På denne måten unngikk forfatteren å stigmatisere ett kjønn framfor et annet. Det hjalp også på å engasjere både gutter og jenter i diskusjonen.

Höglund, bokens forfatter og illustratør, brukte mange ulike virkemidler i sin framstilling av *utenforskap*. Dette gjorde boken ekstra utfordrende for en uerfaren leser. Barna er vant med at antropomorfske framstillinger av dyr i ulike sjangre i barnelitteraturen, men i denne boken brukes dette virkemiddelet på en spesiell måte. For å synliggjøre personens annerledeshet og sensitivitet for lyder valgte illustratøren å tegne hovedkarakteren som et menneske med kanindrakt på og med lange ører. Både på forsiden av boken og tidlig i barndomsårene var

hen tegnet som en virkelig kanin med hvit pels. I tenårene kom endringer som det ofte skjer med barn i tenårene. Dyrekaninen fikk mer menneskelige trekk, men skilte seg likevel ut med sine lange ofte hengende nedover kaninører. Denne metaforiske fremstillingen av overgangen fra barndommen til tenårene ble utfordrende for informanter å tolke, selv om mange av dem var kommet i det stadiet i sin fysiologiske utvikling. Det kan skyldes elevenes manglende lesekompetanse, men kan også forklares med at boken er ment også for eldre lesere, og at illustratøren prøver å balansere det enkle og det komplekse. Hadde vi jobbet lengre tid med bildebokanalysen, ville kanskje også det trekket på bildene blitt oppdaget og kommentert.

Selv om det var krevende å tolke ikonoteksten, la elevene merke til mange detaljer i den visuelle fremstillingen av handlingsforløpet (jf. Arizpe, 2015; Nikolajeva, 2006, Nodelman, 2005, Ommundsen, 2022). Illustratørens fargebruk var det virkemiddelet som ble kommentert oftest (jf. Kress & van Leeuwen, 2006; Nikolajeva & Scott, 2006; Ommundsen, 2022). De duse gråaktige fargetonene fra det virkelige livet på de fleste av bildene stod i sterk kontrast til de livlige fargene på oppslaget fra drømmetilværelsen til hovedkarakteren. Fargene ble stadig lysere mot slutten av boken og kulminerte med bildet av en grønn skog, som både kontrast til den mørke skogen på omslaget og som symbol på håp. Ved flere anledninger utløste fargene en emosjonell respons hos elever (jf. Ommundsen et. Al. 2022). Det kan tyde på at de har lært fargekonvensjonene som er i bruk til å forestille menneskelige følelser. Höglund bruker farger også som visuell støtte til fortolkning av handlingen eller oppmuntre til kreativ tenkning (jf. Maagerø, 2018). Fargene hjalp elevene til å skape en helhetlig forståelse av boken gjennom konnotasjoner.

Utdragene fra litterære samtaler i kapittel 5 eksemplifiserte elevenes fortolkningsrefleksjoner over bruk av kollasj og komposisjon for å fremstille *utenforskap* bildeboken. Illustratørens bruk av disse visuelle elementene i bildeboken tilførte flere dimensjoner i bildebokens fremstilling av *utenforskap* (jf. Palo & Nordenstam, 2023). I tillegg til den tematiske forsterkning skapte de kohesjon mellom ulike deler av historien. De åpnet for symbolsk kreativitet og estetisk opplevelse for leseren.

Å utvikle visuell literacy er en tidskrevende prosess. Etter den første undervisningsøkten skulle elevene skrive loggnotater. En av oppgavene var å forklare begrepet *sammensatte tekster* og nevne virkemidler som brukes i denne type tekster. Selv om de brukte ordet *tekst* og *bilde* i sin begrepsforklaring, var det ingen som nevnte *verbaltekst* som virkemiddel. I løpet av de to ukene i prosjektet, så jeg at elevene ble gradvis flinkere til å tolke ikonoteksten og inkludere verbalteksten.

Forklaringen kan ligge i elevenes manglende erfaring med å fortolke utfordrende bildebøker. Mange av dem hadde oppfattet bildebøker som sjanger skrevet for småbarn der bilder og verbalteksten hadde et symmetrisk forhold. Under arbeidet med fortolkning av denne bildeboken traff elevene motstand i form av mange tomrom. For å fylle disse ut måtte informantene gå gjennom en kompleks kognitiv prosess, som kanskje var for krevende for enkelte elever.

At boken var vanskelig for elevene kunne være en annen årsak. Spesielt på det estetiske planet var det mange intertekstuelle referanser som var rettet mest mot den voksne leseren. Det gjelder de røde skoene til kaninen som elevene tolket som en kjønnsnøytral farge. De mer erfarne voksne ville kanskje tenkt litt mer nyansert, noe jeg var inne på i bildebokanalysen. Det var flere detaljer på bildene i boken som voksne kunne kjenne igjen, for eksempel intertekstuell referanse til *Le Modèle rouge* til kunstneren René Magritte. Magritte har malt en kombinasjon av menneskeføtter og sko som kritikk, noe som i overført betydning være bildebokens kritikk av mennesker rundt hovedpersonen. Elevenes forslag var at det var noen som hadde gjemt seg. Det er et av kjennetegnene av utfordrende bildebøker som utfordrer på både kognitivt, estetisk og emosjonelt nivå og åpner for mange fortolkninger (Ommundsen et al., 2022).

Å velge en utfordrende bildebok med tema *utenforskap* kan, på den ene siden, oppfattes som ambisiøst av meg. Noen ville kanskje sagt at elevene var for små til å snakke om det. På den andre siden, finnes det ulike former av utenforskap, og jeg visste at flere av elevene på trinnet hadde tidligere gitt uttrykk for at de følte seg ekskludert. Jeg ønsket å ta opp denne problematikken på en skånsom måte via et utforskende arbeid med bildeboken med den samme hovedtematikken.

At elevene skal utforske og beskrive samspillet av ulike uttrykksformer i sammensatte tekster er en del av kompetansemålene i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene på dette trinnet hadde jobbet med multimodale tekster eksplisitt året før. De møtte sammensatte tekster ukentlig i mange fag og kunne forklare begrepet før vi startet å lese bildeboken. Dessuten karakteriserte norsklæreren kunnskapsnivået i klassen som ganske høyt. Derfor regnet jeg med at det ikke skulle by på problemer å jobbe med denne boken. Under oppstarten med prosjektet viste det seg at de ikke hadde så mye erfaring med fortolkning av bildebøker selv om de kjente igjen bildene fra bøkene om Johannes Jensen av Henrik Hovland og Torill Kove. Selv om undervisningsopplegget måtte endres litt underveis, bidro arbeidet med denne utfordrende bildeboken til utvikling av flere typer literacy hos elever.

Formidlerens rolle var også av stor betydning. Det ville vært mer naturlig for elevene å ha sin egen lærer som skulle undervise i norskfaget. Samtidig følte hun seg ikke helt kompetent å jobbe med en utfordrende bildebok. Jeg, på min side, var ikke helt uvant for elevene, men hadde aldri hatt undervisning i norskfaget i denne klassen. I tillegg til at jeg hadde lært teorien om bildebøker generelt og utfordrende bildebøker spesielt, jobbet jeg grundig med bildebokanalysen, som også ble presentert i denne studien i kapittel 4. Dette bidro til at elevene følte at de hadde lært mye om bildebøker i løpet av disse to ukene.

6.2 Litterære samtaler og elevlogger

I analyseprosessen har jeg studert elevenes interaksjon i de ulike dialogsituasjonene, og undersøkt hvordan de i samhandling med hverandre utviklet sine refleksjoner. Som jeg skrev i kapittelet 3, var undervisningen basert på felles bildeboklesing (Ommundsen, 2022; Ommundsen et al., 2023), med innlagte litterære samtaler der vi vekslet mellom å jobbe i fellesskap eller i små grupper uten min innblanding. Jeg har også tatt i bruk elevenes loggnotater for å finne ut om de kan avdekke nye detaljer eller påvirke mine funn under observasjonen.

Resultatene viser at arbeidet med bildeboken skapte et stort engasjement hos mange elever. Hovedtematikken i boken vekket interesse. Jeg ønsket at elevenes stemmer skulle komme i fokus, derfor er elevdiskursene i min studie gjengitt slik som de utspilte seg i undervisningen. I forkant av prosjektet mente mange at bildebøker var skrevet for små barn. Det fikk jeg bekreftet gjennom elevenes logger etter den første undervisningsøkten. Dette synet endret seg i løpet av tiden som vi jobbet med bokprosjektet, noe elevenes refleksjonsnotater fra den siste undervisningsøkten viser. Til å begynne med virket det som om informantene ikke var forberedt på at en bildebok kan handle om noe som er så alvorlig som *utenforskap*. Det som ikke endret seg er at elevene ikke ble fortrolig med å bruke selve ordet *utenforskap*. For å uttrykke sin emosjonelle respons foretrakk de heller ord som *alene*, *ensomhet*, *for seg selv*.

Mange skrev at det var bra å lese en bok som handlet om utenforskap og snakke sammen om det i klassen. De begrunnet det med at selv om man kanskje ikke opplevde det selv, gjorde boken dem mer oppmerksom på at de andre ville føle det. De likte også at boken hadde en optimistisk avslutning. De mente at det var bra å vite at man ikke var alene i en slik situasjon og at flere følte det på samme måte.

Dialogutdragene fra litterære samtaler demonstrerte eksempler på elevenes meningsøkende arbeid med å danne en helhetlig forståelse av det narrative forløpet i bildeboken. Det er verdt

å merke at den umiddelbare responsen til elevene gikk på å kommentere detaljene på bildene. Dette gjaldt både dialogene med hele klassen og gruppearbeidet. Kommentarene av detaljer som gjaldt utenforskap gikk på farger på bildene, ansiktsuttrykkene, kroppsspråket og bilders komposisjon.

Etter hvert ble de også mer bevisste på at disse detaljene kunne ha en symbolsk betydning som åpnet for ulike tolkninger. Det var det som gjorde at det ble mer spennende å jobbe med analysen. Det skrev de også om i sine refleksjonsoppgaver. Det er i tråd med Iser som hevder at leserne må være aktive for å fylle ut tomrommene i teksten (1981, s. 186). Elevene lærte at følelsen av utenforskap kunne blitt uttrykt på mange måter: ikke bare med kroppsspråk, ansiktsuttrykk, farger eller verbaltekst, men også ved å skape en visuell avstand mellom hovedkarakteren og omverdenen og bruke symboler.

Informantenes ulike sosiale og kulturelle bakgrunn samt lesererfaring bidro til mangfold av tolkningsforslag under lesingen av boken. Det er i tråd med Rosenblatt som hevder at leseren tar sine erfaringer og forventninger i møte med teksten (Rosenblatt, 1995, ss. 32-36). I dagens skole er det den efferente måten å lese litterære tekster på som dominerer i stor grad i undervisningen (Løvland, 2011). Gjennom denne studien fikk jeg mulighet til å observere hvordan elevene konstruerer sin forestillingsverden. I samsvar med flere tidligere forskninger på feltet dominerte den estetiske tilnærmingen til å lese og tolke handlingen i bildeboken (jf. Bjorvand, 2002; Nikolajeva, 2013, Ommundsen et al, 2022; Rhedin, 2013). Den utløser en kompleks kognitiv prosess.

Å tolke bildebøker som gir uttrykk for sosiale følelser er en prosess som forutsetter en omfattende kognitiv innsats fra leseren (jf. Kümmeling-Meibauer & Meibauer, 2013). *Dette snakker man bare med kaniner om* er en utfordrende bok som handler om følelser. For å kunne gjenkjenne følelser under arbeidet med bildeboken måtte elevene først identifisere detaljer som kroppsspråk, ansiktsuttrykk, farger og komposisjonen på bildet. De måtte lese verbalteksten, og det var ikke alltid det stod noe om følelser eksplisitt. De måtte prøve å tolke dette og se sammenheng mellom det verbale og det visuelle. Noen ganger krevde det flere runder. Ofte resulterte elevenes refleksjonsarbeid i stillhet, noe som kunne tolkes som at de trengte litt tid på å kjenne det inne i seg. Det er i tråd med Nussbaum (2016) som kopler følelser mot leserens etikk og intellekt og hevder at litteraturen kan bidra til utvikling av empati.

Det var stor forskjell i stemningen i klassen mellom den første økten der vi pratet om ulike bildebøker og så vidt begynne å lese *Dette snakker man bare med kaniner om* og den andre

økten som kombinerte lærerstyrte og elevstyrte samtaler. I den første økten fikk jeg lest og vist utdrag fra moderne bildebøker med dobbel adressat og bøker som var ment for voksne. Elevene syntes at det var artig og morsomt. Da vi jobbet med *Dette snakker man bare med kaniner om* var stemning mer alvorlig. Det kan forklares med at bokens hovedtematikk med sin alvorlighet satte preg på elevenes adferd.

Både de litterære samtaler og elevlogger avdekket at det var krevende for uerfarne elever å tolke denne utfordrende bildeboken. De manglet ikke bare begrepsapparat, men også erfaring med å skape en helhetlig forståelse av ikonoteksten. Komparasjonen mellom lærerstyrte og elevstyrte samtaler demonstrerer en tydelig forskjell når det gjelder utforskningstilnærming. Lærerstyrte samtaler har en annen struktur enn elevenes. I løpet av samtalen prøver jeg å fange opp elevenes ideer og lar dem utfylle hverandre, noe som kan lede dem til utvikling av helhetlige tolkninger. I noen dialogsekvenser kan det være formålstjenlig å sette deres egne refleksjoner mot hverandre. På denne måten oppnår elevene en dybdeforståelse av de opprinnelige tolkningsforslagene og om nødvendig forkaster de selv sine feiltolkninger. Denne strukturen åpner for utforskende tilnærming til tekstens potensial og fortolkningsarbeidet der elevene selv justerer og utvider sin forestillingsverden.

Mange reagerte på de filosofiske digresjonene som hovedkarakteren hadde lagt for leseren. Vi måtte lese og tolke noen av tekstene sammen. Da sa en av elevene at det ikke var rart at når en snakket på denne måten, så ville mange syntes at han var «litt spesiell» og kanskje foretrakk andre, som var litt enklere å forstå.

I de lærerstyrte samtaler fikk elevene flere ulike innspill, noe som førte til at de utvidet eller forkastet sin egen forståelse av teksten. I gruppesamtaler søkte elevene heller en bekreftelse på en enighet til en fortolkning som ble fremmet først. Det kan forklares med de strukturelle rammene som elevene jobbet i (jf. Hennig & Eriksen, 2021, s. 220). Deltakerne viste at tolkningene skulle presenteres i fellesskap i etterkant av gruppearbeidet. I en slik situasjon er det enklere å presentere en felles løsning framfor flere versjoner.

Under felles analyseprosess måtte elevene ofte ledes tilbake til verbalteksten for å kunne tolke både sammenheng mellom detaljene på bildet og sammenheng mellom bilde og tekst. Flere ganger ble deres oppmerksomhet forstyrret av kommentarer om sine egne kaniner eller andre livserfaringer. Jeg, som lærer, ble stadig nødt til å lede dem tilbake til analyseprosessen. Dette kunne tyde på at samtalen engasjerte dem, men også fortelle noe om deres modning. Elevene

responderte på denne måten gjennomgående under hele prosessen uansett om det var bilde eller tekst som stod først på oppslaget i bildeboken.

Elevene legger ofte merke til de detaljene i den visuelle teksten som ikke stemmer med dem som de er vant med (jf. Nikolajeva & Scott, 2006; Nodelman, 2005; Arizpe & Styles, 2015). Dette virkemiddelet brukes bevisst av illustratøren for å få leseren til å stoppe opp og dermed øke persepsjonsprosessen. Det var det som skjedde da elevene oppdaget ordene *meningsløst* og *tarmspaghettien* i bildeboken. De begynte å diskutere å komme med sine tolkninger av ikonoteksten og refleksjoner rundt både selve ordene og narrativet.

I de elevstyrte samtaler var elevene mindre entusiastiske enn i de lærerstyrte samtaler. Selv om flere ga uttrykk for at det var interessant å prøve en ny arbeidsform, var jeg ikke helt overbevist om de hadde nok erfaring til å gjøre det. De observasjonene som ble gjort sammen med min kollega tyder på at elevene trengte mer øvelse på det. Uansett, fikk deltakerne en ny erfaring med arbeidet med en utfordrende bildebok.

En gruppe som skilte seg ut var gruppen med den fysiske boken. Riktig nok var de tre i gruppen, og det så ut som om de var fortrolig med å jobbe sammen. De brukte bildeboken mer aktivt, pekte på detaljene på bildene, bladde mer for å kunne sammenligne eller finne informasjon, argumenterte ved å lese verbalteksten. Det kan tyde på at den taktile dimensjonen i den fysiske boken påvirket elevenes persepsjon og hadde en ankerrolle for å holde på med utforskningen av bildeboken. De virket heller ikke forstyrret av at jeg stod og observerte dem. Elevene i denne gruppen var aktive deltakere i både lærerstyrte samtaler og i selvstyrte gruppedialoger.

Litterære samtaler er en engasjerende form for å skape mening i fellesskap. Elevenes ulike livserfaringer, sosiale og kulturelle bakgrunn og leseerfaringer bidro til mangfoldet av innspill i tolkningsprosessen. Ofte valgte elevene å bygge på ett av forslagene for å danne en egen forestillingsverden. Men det hendte også at ideen ble motargumentert og forkastet eller at det kom flere mulige forslag, som i eksempelet med tvillingjentene på en togstasjon. På denne måten kunne elevenes refleksjoner vitne om at de er på vei til å utvikle forståelse av hvordan multimodal kommunikasjon i bildebøker arter seg.

Jeg erfarte at da elevene kom med flere tolkninger samtidig, hadde jeg mulighet til å ta de forslagene opp igjen, hvis de ikke fikk plass i felles samtale. På denne måten skapte bredere tilnærming til tekstutforskningen og større mangfold av fortolkningsforslag, noe som igjen førte til en bredere forståelse av handlingen i teksten. Å ta opp igjen elevens forslag til

diskusjon i klassen var også en måte å anerkjenne deres innsats og verdsette deres deltakelse og bidrag i felles arbeid. Et mangfold i fortolkninger skapte mer flyt i samtalen og ledet elevene til dypere forståelse av tekstens potensial. Selv ubetydelige bemerkninger angående detaljer utløste alternative fortolkninger og dannet en arena for læring.

De vanligvis tause elevene blomstret i disse samtalen. De hadde mange tanker om boka. Samtidig kunne de lesesvake også vise en annen side av seg selv. Samtalene viste også at guttene ble mer aktive i diskusjonen. Det kan forklares med at de forstod at det ikke fantes noe fasitsvar og at det virket som om det var en konkurranse for å komme med nye tolkninger. Samtidig var det flere elever som tok en passiv rolle ved å akseptere det som blir sagt framfor utforske nye lesehorisonter. Det kan skyldes manglende lesererfaring, men det kan også forklares med størrelsen på gruppen. Ifølge Hennig (2012, s. 102) bør det være små grupper, ikke flere enn fem. Jeg måtte dessverre ta hensyn til konteksten til betraktning, da prosjektet foregikk under koronarestriksjoner.

Tekstens mange tomme rom har hatt dobbel effekt. På den ene siden førte de litterære og visuelle grepene og tekstens narrative oppbygging til elevenes store engasjement og deltakelse. De brukte sin naturlige undring, forforståelse og leseerfaringer i fortolkning av teksten (jf. Rhedin, 2002). Samtidig var det noen som viste tidlig forvirring og usikkerhet og ga uttrykk at teksten var vanskelig. I noen av gruppesamtalene ble elevene trukket mot forstyrrende elementer i teksten. Jeg tror at hvis elevene fikk jobbe med teksten over lengre tid, hadde lest boken igjen og snakket om de delene i større grupper på 3-4, ville det være bedre grunnlag til å utveksle ideer og komme til en helhetsforståelse. Utvikling av lesekompetanse er en prosess som tar tid.

Min dobbeltrolle som både underviser og observatør har påvirket samtalen. Jeg måtte både forholde meg til undervisningsformålet der utvikling av litterær kompetanse, visuell literacy og samtaleferdigheter stod sentralt. Samtidig var jeg interessert i å studere elevenes respons og fortolkningsarbeidet med boken, og dermed stimulere utforskende tilnærming til lesing av tekster. Dette kan gjenspeiles ved at jeg måtte holde fokus på teksten og bildene og noen ganger begrense elevens innspill som ikke hadde noe med bokens tematikk å gjøre. Jeg forsøkte også å involvere flere i samtalen, slik at alle kunne få mulighet til si sin mening. I samtaleprosessen prøvde jeg å tilrettelegge for at elevene kunne komme med sine innspill og bli tatt på alvor, men også holde dem inntil undervisningskontekst og ikke la dem spore av fra målet som var å undersøke teksten. Ved å stille åpne spørsmål forsøkte jeg å utfordre elevene

til å skape refleksjoner, og gjennom bruk av opptak fikk jeg dem til å formulere seg mer tydelig. På denne måten bidro litterære samtaler til å utvikle elevenes språkkompetanse.

Ved flere anledninger påvirket min tause tilstedeværelse elevenes utholdenhet i elevstyrte samtaler, noe som førte til at de måtte fortsette sine gruppedialoger selv om det så ut som om de ikke hadde noe å si. Dette resulterte i flere diskusjoner og dypere forståelse av handlingsforløpet.

Jeg fikk mye hjelp til å utvikle min studie underveis i prosessen gjennom å lese elevloggene. Etter å ha gått gjennom elevloggene fra den første økten, ble jeg nødt til å jobbe mer med begrepsapparatet som de trengte for å analysere sammensatte tekster. Flere av informantene tok dem i bruk i sine besvarelser fra de siste undervisningsøktene.

Når det gjelder analysen av elevloggene må jeg ta hensyn til settingen som prosjektet skapte i elevenes hverdag. Ifølge Øgreid (2021) kan et daglig arbeid med en skriveoppgave i skolen defineres som en naturlig setting. I en konstruert setting vil intervensjon med deltakere derimot ha som mål å undersøke mer spesifikke aspekter i elevtekster. På denne ene siden kunne settingen for de gjennomførte skriveprosessene i min studie sees på som naturlig, fordi elevene jobbet i sitt eget klasserom med de andre medelevene i klassen og kontaktlæreren til stede. Selv om det var litt uvanlig for deltakere at det var meg som tok seg av undervisningen i norsk, så var de likevel vant med meg som lærer i matematikk. På den andre siden viste de at det var et prosjekt de deltok i. Det i seg selv ville kvalifisere settingen som konstruert. Det som også kunne telle for den naturlige settingen var det at jeg valgte å avslutte mine undervisningsøkter med skrivingen av logger. Dette var for å gjøre undervisningssituasjon mest mulig autentisk for elevene som var vant til å gjøre det til daglig med sin faglærer i norsk.

Ved å bruke elevloggene ønsket jeg å undersøke informantenes refleksjoner rundt tema *utenforskap*. Ifølge Dysthe (1995) utvikler det den skriftlige tankeprosessen gjennom språket og bidrar til en bedre forståelse av en litterær tekst. Utgangspunktet for skriving var våre dialoger i fellesskap eller i små grupper. I likhet med de muntlige refleksjonene ble fargebruk, kaninens kroppsspråk og ansiktsuttrykk og bildenes komposisjon fremhevet av elevene som virkemidler for å fremstille utenforskap. Det kan bekrefte min antakelse om at de har forstått hvordan følelser kan vises på et bilde.

Til min store fortvilelse nevnte ingen av elevene verbaltekst som virkemiddel til å fremstille utenforskap. Det kan tyde på at informantene manglet lesererfaring med å tolke bildebøker.

Antakelig dominerte leseerfaringen fra tidligere år, der bilder og tekst hadde symmetrisk forbindelse, deres forståelse av bildebøker, og de trengte å møte flere litterære tekster der de måtte jobbe med å fortolke ikonoteksten. I sine logger skrev flere at de satt pris på at vi leste sammen og snakket om innholdet i klassen. De lærte mer om hvordan man kunne forstå bildebøker.

Generelt indikerer analyse av elevlogger at elevene fikk bedre forståelse av hvordan en bildebok kan analyseres, hvilke virkemidler som brukes i en multimodaltekst, og at en ikonotekst kan forklare, utdype eller komplettere det som bokforfatteren ønsker å formidle. Bokoppslagene, som noen av jentene i klassen laget selv, avdekket god forståelse for hvordan ikonoteksten i en bildebok fungerer. Mange var overrasket over at en bildebok kan ha et komplekst plot og at det var mulig å ha flere ulike tolkninger av en narrasjon.

I studien brukte jeg metodetriangulering for å svare på oppgavens problemstilling. Funnene i studien av de lærerstyrte samtalerne pekte mot større grad av forståelse hos elever for hvordan ulike modaliteter i bildeboken fungerte i forhold til hva elevstyrte dialoger viste. I motsetning til samtalerne manglet loggnotater refleksjon over fremstillingen av utenforskap gjennom bokens verbaltekst. Det samsvarer med Ryen (2002) som hevder at det råder større ulikheter innad i den kvalitative forskningen enn mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Likevel har jeg erfart at å anvende både deltakende observasjon og analyse av logger i min studie bidro til å utvide og styrke analysen av empirisk datamateriale og ga grunnlag til en dypere forståelse av funnene.

7 Konklusjon

Denne studien hadde som formål å undersøke hvordan elever i en bestemt klasse på 6. trinn fortolker den utfordrende bildeboken *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015). Til dette brukte jeg flere metoder: observasjon av lærerstyrte og elevstyrte samtaler, og analyse av elevloggene.

Bruk av metoden *shared reading*, eller *felles lesing*, i kombinasjon med litterære samtaler som undervisningsform viser eksempel på hvordan elevene kan arbeide med en bildebok. Ved å fortolke ikonoteksten og fylle ut bokens tomme rom danner de sin egen forestillingsverden. Denne undervisningsformen har en estetisk tilnærming til lesingen av teksten og legger vekt på elevenes aktive deltakelse der de gjennom sosial samhandling og refleksjoner skaper en helhetlig forståelse i narrativet. De relaterer seg i større grad til teksten og bruker sine tanker og følelser i denne prosessen som kan utløse emosjonelle reaksjoner.

Analysen av lærerstyrte litterære samtaler viste at elevene hadde kombinasjon av efferent og estetisk tilnærming til lesing som utgangspunkt. Mine ambisjoner for elevenes læring og utvikling av fortolkningskompetanse kom tydelig fram. Jeg følte ofte at jeg måtte styre felles dialog og få elevene til å holde fokus på det faglige innholdet i samtalene. Dette kan skyldes at jeg, som lærer, la stor vekt på å få elevene til å komme med sine tolkninger av teksten. Jeg måtte også endre undervisningsopplegget, da jeg fant ut at elevene trengte lengre tid på å friske opp sine forkunnskaper om multimodale tekster.

I etterkant fikk jeg elevenes positive respons på å jobbe med bildebokprosjektet. Mange ga uttrykk at de lærte mye nytt om hvordan bildebøker skulle leses, hvilke virkemidler som ble brukt i både den verbale og den visuelle teksten, at detaljene kunne ha en symbolsk betydning, og at hver leser kunne ha sin egen forståelse av handlingen. De fikk også erfart at det var vanskelig å tolke bildebøker, og kanskje umulig å forstå en utfordrende bildebok helt ut.

Siden det var mange flere deltakere i de lærerstyrte samtalene, ble det oppdaget flere detaljer. Det er også i tråd med Rosenblatt (2005) som hevder at for å finne mening med teksten, velger leseren den efferente tilnærming til lesingen. Elevenes ulike sosiale og livserfaringer utløste flere fortolkningsforslag der den estetiske tilnærmingen tok over. I en felles dialog kunne deltakere gå dypere inn i handlingsprosessen og se på den estetiske utformingen av den visuelle teksten. Elevenes fordypende diskurser basert på tanker, erfaringer og følelser førte til bedre forståelse av handlingsforløpet og resulterte ofte i en emosjonell respons. Det var krevende for uerfarne lesere å jobbe uten lærerens støtte.

Elevstyrte litterære samtaler ble dominert av deres estetiske tilnæringsmåte å lese tekster på, og skilte seg i stor grad fra de faglige samtalene som ble ført opp i fellesskap. Elementer fra fortolkning av teksten, som vi har gjort i sammen i klassen, ble også brukt under refleksjonsarbeidet i små grupper. Elevenes forforståelse, livserfaringer og lesekompetanse dominerte gruppesamtalene. Det var tydelig mange som ville skille seg ut med egne fortolkninger i lærerstyrte samtaler. Da elevene jobbet uforstyrret av læreren, virket det som om de ønsket heller å oppnå fellesforståelse. Diskursene var korte, og det ble lagt mindre vekt på fortolkning av detaljene. Elevene stilte ofte spørsmål og ønsket å få svar fra læringspartnere.

Litterære samtaler er en engasjerende form for å skape mening i fellesskap med andre. Jeg la merke til at de tause elevene blomstret i disse samtalene. De hadde mange tanker om boken. Guttene deltok mer i diskusjonen fordi de fant ut at alle forslagene kunne aksepteres. Dette kan være bekreftelse på at norsklærere må legge til rette for sosial praksis der elever får øvd å skape en forståelse av litterære tekster gjennom utveksling av sine erfaringer og tolkninger.

Det var interessant å se forskjell på hvordan den ene gruppen med den fysiske boken jobbet med den. Det var tydelig lettere å bla i boken enn å klikke på skjermen på nettbrettet. Selv om den ene eleven i gruppen hadde dysleksi, var denne gruppen mer utholdende i utforskningsprosessen og la merke til flere detaljer enn de elevene som brukte digital versjon. Den aktuelle eleven var veldig aktiv i alle timene og viste stort engasjement og god forståelse for hvordan en bildebok skal tolkes.

Elevloggene bekreftet det som elevstyrte litterære samtaler påviste. I den første undervisningsøkten viste de seg at elevene manglet begrepsapparatet for å få sette ord på sine tanker i bokanalyseprosessen. I løpet av gjennomføringen av prosjektet økte elevenes forståelse for hvordan multimodal kommunikasjon i bildebøker artet seg. Å kjenne til og anvende fagbegrepene ville sannsynligvis hjelpet elevene til å danne bedre grunnlag for refleksjoner. Prosjektet hadde en begrenset tidsramme for å kunne utvikle elevenes fortolkningsferdigheter i arbeidet med bildebøker. For at læringen skal skje, må det arbeides over tid og i ulike situasjoner.

Intensjonen ved å velge akkurat denne boken var å gi elevene nye leseerfaringer, utvikle lesekompetanse og stimulere utforskende tilnærming til lesing av tekster. Tematikken som vi arbeidet med, var heller ikke tilfeldig. *Utenforskap* er en sosial følelse. Jeg ønsket å sette søkelys på at å oppleve fellesskap og føle seg inkludert er et grunnleggende behov, og viktig for å oppnå god livskvalitet. Bildeboken utfordrer sine lesere både kognitivt og emosjonelt.

Ved å bruke språk til å undersøke den og tenke sammen, ønsket jeg å støtte unges emosjonelle utvikling.

Formidlerens rolle var av betydning for å kunne gjennomføre prosjektet. Det er flere faktorer som kan påvirke arbeidet med en bildebok i en positiv retning. Læreren må ha lest og analysert den valgte bildeboken i forkant av undervisningen, og skapt stemning i klassen for å jobbe med en utfordrende bildebok. Det skal settes av god tid til å gjennomføre hele prosessen uavbrutt av andre arrangementer på skolen. Det er fordel hvis både lærer og elever har hatt erfaring med å gjennomføre litterære samtaler, men modellering underveis kan også gi gode refleksjonsresultater hos deltakere.

Arbeidet med dette prosjektet har gitt flere indikasjoner på at denne måten å jobbe på, med en utfordrende bildebok, kan brukes blant elever på 6. trinn og kanskje i større grad blant eldre elever. Denne studien kan bidra til å forske videre på bruk av utfordrende bildebøker som har et stort potensial til å utvikle literacy generelt, og visuell og emosjonell literacy spesielt.

Studiens omfang er begrenset, noe som gir lite grunnlag for generaliseringsmuligheter. Den kan ansees som inspirasjon til videre eksperimentering med ulike undervisningsmetoder i arbeidet med utfordrende bildebøker.

8 Avsluttende refleksjon

Da jeg startet på masterstudiet for 4 år siden, var det ikke så mange som skrev masteroppgave om utfordrende bildebøker. I løpet av denne perioden ble det gjennomført mange prosjekter på dette forskningsfeltet. I min studie kombinerer jeg undersøkelse av litterære samtaler og analyse av elevlogger. Det ville vært interessant å få undersøkt flere metodiske tilnærminger og større tverrfaglige prosjekter på dette forskningsfeltet.

Tema *utenforskap* kan relateres til både samfunnsfag og KRLE. Bruk av drama og teater i undervisningen åpner for elevenes engasjement på en helt spesiell måte. Mange elever vil oppleve mestring gjennom inkludering av faget kunst og håndverk i et tverrfaglig prosjekt.

Jeg ville gjerne intervjuet noen elever og hørt deres personlige refleksjoner over både innholdet i bildeboken og arbeidsmåter vi har jobbet på. Metoden *shared reading*, eller felles lesing, har vist gode resultater når det gjelder utvikling av kritisk og emosjonell literacy. Jeg ville gjerne prøvd den nærmere ut i mindre grupper.

Jeg vil også ta opp profesjonsutviklingsdimensjon. Å gjennomføre et prosjekt på min egen arbeidsplass har åpnet opp for å se på organisasjonskulturen fra andre perspektiv. Jeg ble mer bevisst på å være mer åpen for implementering av resultater av ny forskning i undervisning. Samtidig må en lærer klare å ta stilling og tilpasse dem til elevenes behov.

På en av nettverkssamlingene for lærere i min kommune, ble det gjennomført en undersøkelse som viste at samtlige lærere ønsket seg å ha ferdig utarbeidete undervisningsopplegg som de kunne tilpasse sine egne elever og læringssituasjoner. Jeg tenker at det kunne vært til stor hjelp for lærere hvis forskere med god faglig og didaktisk kompetanse hadde valgt samfunnsaktuelle temaer og laget forslag til undervisningsopplegg. For å kunne utvide dem som tverrfaglige prosjekter i ulike fag, kan forskere komme med forslag til tilleggsmateriale.

9 Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbek, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson-Bakken, E., & Dalland, C. P. (2021). Gjenbruk av kvalitative data i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 71-88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2015). *Children Reading Picturebooks. Interpreting Visual Texts* (2. utg.). Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press.
- Becket, S. L. (Red.). (1999). *Transcending Boundaries. Writing for a dual Audience of Children and Adults*. Routledge.
- Bjorvand, A.-M. (2002). Når barn leser bildebøker. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen, *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (ss. 69-80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørlo, B. W., & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I R. Neteland, & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (ss. 62-79). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 21-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M., & Mathé, N. E. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (ss. 47-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, B. (2019). *Samtaler i klasserommet*. Pedlex.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, C. P., & Hølland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 264-285). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E., & Andersson-Bakke, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakke, & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 125-166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for lærere*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eriksen, H., & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 287-304). Oslo: Universitetsforlaget.

- Fangen, K. (2011). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fosse, J. (1997, Oktober 10). All-alder-litteratur. *Dagbladet*, s. 38.
- Fredriksen, M. (2013, 1). Integration i 'mixed methods' forskning: Metode eller design? *Metode og forskningsdesign*, ss. 17-39.
- Gadamer, H.-G. (2001). Tekst og fortolkning. I S. Lægheid, Skrgen, & Torgeir (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (ss. 163-200). Oslo: Spartacus.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsen filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halberg, K. (1982, (3/4)). Litteraturvitenskap och bilderbokforskningen. *Tidskrift för litteraturvitenskap*, ss. 163-168.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in Practice* (4. utg.). London: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9781315146027>
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å., & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning. Litterære samtaler i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Hoel, T., Stangeland, E. B., & Schulz-Heidorf. (2020, November 12). What Happens Before Book Reading Starts? an Analysis of Teacher-Child Behaviours With Print and Digital Books. *Frontiers in Psychology*, ss. 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2020.570652
- Hopman, S. T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikens kjerne. I J. H. Midstundstad, & I. Willbergh (Red.). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Höglund, A. (2015). *Det snakker man bare med kaniner om*. Oslo: Magikon.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen, & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning* (ss. 102-133). København: Borgen.
- Klafki, W. (1995). Didactic Analysis as the Core of Preparation of Instruction. *Journal of Curriculum Studies*, ss. 13-30. doi:10.1080/0022027950270103
- Klette, K. (2020). Hva vet vi om god undervisning. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg., ss. 181-206).
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Abingdon: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (2. utg.). London: Routledge.
- Krumsvik, R. J., & Jone, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga? I K. R. J. (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (ss. 13-41). Bergen: Fagbokforlaget.
- KS. (2015, September 23). *Fra utenforskap til inkludering - KS*. Hentet fra KS: <https://www.ks.no/contentassets/5ce373fd856544b9a4c0783f05756038/grunnlagsnotat-dialog-om-utenforskap-endelig.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring . Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

2020. . Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvalem, I. L., & Wichstrøm, L. (2007). *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kümmerling-Meibauer, B., & Meibauer, J. (2013, Desember). Towards a Cognitive Theory of Picturebooks. *International Research in Children's Literature*, ss. 143-160. doi:10.3366/ircl.2013.0095
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lehr, S. (Red.). (1995). *Battling Dragons: Issues and Controversy in Children's Literature*. Heinemann.
- Løvland, A. (2010, Mars). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsing*, ss. 1-5.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing: Samansette fagtekster i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok : vegar til meining og tekst*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Maagerø, E. (2018). Hvilken farge har døden? En analyse av Erling Forfang og Annlaug Auestads bildebok: Noen sier døden er svart (2006). I A. Johannessen, N. Askeland, I. B. Jørgensen, & J. Ulvestad (Red.), *Døden i livet* (ss. 171-188). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal forlag.
- Maagerø, E., & Øines, A. M. (2019). Hvordan lages barn? Bildebøker for barn om hvordan barn blir til. *Sakprosa*. doi:doi.org/10.5617/sakprosa.6549
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's Literature Comes of Age. Towards a New Aesthetic*. New York & London: Garland Publishing.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature*. Oxford: Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. (2010). Interperative codes and Implied readers of childrens picturebooks. I T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, & C. Silva-Diaz (Red.), *New directions in picturebook research* (ss. 27-40). New York: Routledge.
- Nikolajeva, M. (2013, December). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, ss. 249-254. doi:10.1002/trtr.1229
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- Nodelman, P. (2005). Decoding the images. How picture books work. I P. Hunt (Red.), *Understanding Children's Literature* (ss. 128-139). London: Routledge.
- Nodelman, P. (2015). The Scandle of the Common Place: The Strangeness of Best-selling Picturebooks. I J. Evans, & J. Evans (Red.), *Challenging and Controversial*

- Picturebooks: Creative and Critical Responses to Visual Text* (ss. 33-48). London: Routledge.
- Nordberg, H. (2001). Når bilde og tekst forteller sammen - et bildebokteoretisk innspill. I N. Goga, & I. Mjør (Red.), *Møte mellom ord og bilde: en antologi om bildebøker* (ss. 52-73). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax.
- Næss, N. G., & Sjøvoll, J. (2018). Observasjon som forskningsmetode. I M. Krogtoft, & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., ss. 179-195). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grense- overskridelser. Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Ommundsen, Å. M. (2012, Juni 6). Avkolonisert barndom, kolonisert teori? - Internasjonal barnelitterær teori med kunstnerisk praksis i samtidens norske barnelitteratur. *Edda*, ss. 104-115.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (ss. 149-170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2022). 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 (Routledge Research in Education)* (ss. 99-121). Oxfordshire: Routledge.
- Ommundsen, Å. M., Haaland, G., & Kümmerling-Meibauer, B. (2022). Introduction: Exploring Challenging Picturebooks in Education. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland, & B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning (Routledge Research in Education)* (ss. 1-20). Oxfordshire: Routledge.
- Ommundsen, Å. M., Stavem, G., & Øgreid, A. K. (2023, Juni 12). Når kaniner blir redde: å utvikle emosjonell og kritisk literacy gjennom felles lesing av en utfordrende bildebok. *Barnelitterært forskningskrift*, ss. 1-13. doi:10.18261/blft.14.1.4
- Palo, A., & Nordenstam, A. (2023). An Artist a Writer: YA Literature by Anna Höglund. *children's Literature in Education*, ss. 110-130. doi:10.1007/s10583-021-09465-6
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (3. utg.). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Rhedin, U. (2002). *Bilderboken -på väg mot en teori*. Stockholm: Alfabet.
- Rhedin, U. (2013). Kaos och ordning – att berätta ur barnets perspektiv och våga möta. I U. Rhedin, Oscar K., & L. Eriksson (Red.), *En fanfar för bilderboken!* (ss. 11-13). Stockholm: Alfabet.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). New York: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making Meaning with Texts: Selected Essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*. doi:doi.org/10.5617/adno.1097
- Røykenes, K. (04/2008). Metodetrianglering - et metodisk minefelt eller berikelse av fenomener. *Sykepleien forskning*, ss. 224-226. Hentet fra <https://sykepleien.no/sites/default/files/documents/forsknings/125672.pdf>
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisningen: teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: en studie av bildebøker og barns resepsjon*. Oslo: Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Sleeter, C. (2020, September 23). On Learning to Thrive in the Academy by Turning Outsiderhood into Strength. *Education Review*, ss. 1-16. doi:10.14507/er.v27.3021
- Smidt, J. (2008). Dialoger og posisjoneringer - felt, relasjon, mediering. Utprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolerelevant forskning. *FoU i praksis*, ss. 23-46.
- Steiner, C. (2003). Emotional Literacy; Intelligence with Heart. *Doktoravhandling*. Deutschland: Deutsche Gesellschaft für Emotionale Kompetenz e.V. Hentet fra Deutsche Gesellschaft für Emotionale Kompetenz e.V.: <https://dgek.de/wp-content/uploads/2015/09/Steiner-Emotional-Literacy.pdf>
- Stokke, R. S. (2014). "Men han har to forskjellige farger på øynene". Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of mind. *Norsklæreren*, ss. 42-56. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/2245/1186787.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stokke, R. S., & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet i litteraturen. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (ss. 19-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Traavik, I. (2006). *Innføring i bildeanalyse - med Fam Ekman inn i bildeboka*. Oslo: Unipub forlag.
- Tørnby, H. (2020). *Picturebooks in the Classroom: Perspectives on Life Skills, Sustainable Development and Democracy & Citizenship*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ungdata. (2023, September 9). *Ungdata.no*. Hentet fra Ungdata.no: <https://www.ungdata.no/>
- Vigotsky, L. S. (1980). *Mind of Society*. Harvard University Press.
- Voksne for barn. (2023, September 19). *Voksne for barn*. Hentet fra Voksne for barn. Om utenforskap hos barn og unge: <https://vfb.no/vart-arbeid/arkiv/utenforskap-hos-barn-og-unge/>

- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm.
- Wang, R. R. (2013). Yinyang: The Way of Heaven and Earth in Chinese Thought and Culture. *Dao*, ss. 561–565. doi:10.1007/s11712-013-9352-z
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications* (6. utg.). Sage Publications Inc.
- Øgreid, A. K. (2021). Elevttekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 327-354). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 209-237). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen, & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (ss. 106-124). Oslo: Samlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 Vurdering av behandling av personopplysninger fra NSD

Vedlegg 2 Informasjon til foresatte

Vedlegg 3 Samtykkeerklæring fra foresatte

VEDLEGG 1 VURDERING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER FRA NSD

NSD - Norsk Senter for Forskningsdata

Vurdering av behandling av personopplysninger

02.06.2021

Referansenummer

572733

Vurderingstype

Standard

Dato

02.06.2021

Tittel

Bruk av utfordrende bildebøker i undervisning på 6. trinn

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig

Åse Marie Ommundsen

Student

Irina Woldseth

Prosjektperiode

08.06.2021 - 15.08.2021

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.08.2021.

INSTITUSJONENS ANSVAR Vi minner om at det er behandlingsansvarlig institusjon (OsloMet) som er ansvarlig for at behandling av personopplysninger foregår i samsvar med personvernregelverket. Institusjonen er ansvarlig for å sikre korrekt kunnskapsoverføring til sine studenter og ansatte. Dersom institusjonen har behov for ytterligere opplæring om personvern i forskning, er NSD tilgjengelig for å gi veiledning.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Ettersom det ikke lenger behandles personopplysninger i prosjektet, avslutter vi videre oppfølging av prosjektet.

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen

VEDLEGG 2 INFORMASJON TIL FORESATTE

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt i forbindelse med masteroppgave

Jeg heter Irina Woldseth og er lærer ved Anna Krefting skole. Jeg skal skrive en masteroppgave i Skolerettet utdanningsvitenskap med norsk som hovedfag ved OsloMet. Tema for oppgaven er *Bruk av utfordrende bildebøker i undervisning på 6. trinn*. Jeg ønsker gjennom en utforskende kvalitativ tilnærming å undersøke hvordan arbeidet med utfordrende bildebøker i undervisning kan gi bedre selvfølelse hos elever og styrke deres identitet. Studien vil bli basert på klassesamtaler med påfølgende selvrefleksjon som føres inn som logg på Showbie, en læringsplattform som elevene kjenner til og som er godkjent av Bærum kommune. Alt av data fra elever blir oppbevart der. Alle foresatte vil ha tilgang til logginholdet til egne barn.

Jeg er underlagt taushetsplikt og alle data vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Prosjektet skal starte 3. juni 2021 og avsluttes 15. august 2021, og alt materialet vil da slettes. Informanter som ønsker det, kan få en kopi av oppgaven etter at den er levert våren 2023. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, som et studentprosjekt som skal gjennomføres som en masteroppgave skoleåret 2020/2021. Deltakelse er frivillig. Så lenge studien pågår, kan du når som helst trekke tilbake samtykke uten å oppgi grunn. Alt materiale fra eleven vil da bli slettet. Har du spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med meg på telefonnummer 67 50 70 80 eller sende meg en e-post til irina.woldseth@baerum.kommune.no. Du kan også snakke med min veileder, Åse Marie Ommundsen, som har telefonnummer 67 23 74 47 og e-postadresse asemarie.ommundsen@oslomet.no. Dersom du ønsker å samtykke til at ditt barn kan delta i forskningsprosjektet, hadde det vært fint om du ville signere samtykkeerklæringen, som du finner nedenfor og returnere den til kontaktlæreren.

Med vennlig hilsen

Irina Woldseth

VEDLEGG 3 SAMTYKKEERKLÆRING FRA FORESATTE

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bruk av utfordrende bildebøker i undervisning på 6. trinn*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

Navnet på eleven: _____

kan delta i forskningsprosjektet

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.08.2021

(Navnet på foresatt og dato)